

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELISÂNGELA ZARPELON AKSENER

**A UNESCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL
NO BRASIL, NO PARANÁ E EM PRUDENTÓPOLIS (1936-1996)**

CURITIBA

2018

ELISÂNGELA ZARPELON AKSENER

**A UNESCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL
NO BRASIL, NO PARANÁ E EM PRUDENTÓPOLIS (1936-1996)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

A313u
2018

Aksenen, Elisângela Zarpelon
A UNESCO e suas relações com a educação rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996) / Elisângela Zarpelon Aksenen ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2018.
268 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 236-254

1. Educação. 2. Educação rural. 3. Educação - História. 4. Educação e estado. 5. UNESCO. I. Miguel, Elisângela Zarpelon Aksenen. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 108
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Elisângela Zarpelon Aksenen

Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às 9h, reuniu-se na Sala 1 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.^a Dr.^a Flavia Obino Corrêa Werle, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko, Prof. Dr. Peri Mesquida e Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, para examinar a Tese da doutoranda **Elisângela Zarpelon Aksenen**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A UNESCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL, NO PARANÁ E EM PRUDENTÓPOLIS (1936 - 1996)" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação do trabalho

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel M. E. Miguel

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Flavia Obino Corrêa Werle Flavia Obino Werle

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko M. Amélia Sabbag Zainko

Convidado Interno:
Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi M. Lourdes Gisi

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Ao **Osmar**, meu grande amor.
Ao **Andrei**, a melhor parte de mim.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível graças a ação de muitas mãos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o mesmo se efetivasse. Creio que nesta vida, tudo depende de relações com o outro. O outro nos edifica. O outro dá sentido à vida.

Por isso, agradeço inicialmente à querida professora Maria Elisabeth Blanck Miguel que acreditou em mim, confiou em meu trabalho e, pacientemente conduziu-me à busca pelas fontes, ao diálogo entre essas fontes e a teoria. Que leu sucessivas vezes meus escritos, foi incansável em seus apontamentos, foi carinhosa nas correções e, além dos limites do trabalho escrito, ensinou-me a pesquisar (desde o mestrado), politizou meu olhar sobre a realidade, sobre a educação e sua história. Foi companheira de congressos, parceira de angústias, dentro e fora da academia. Foi e será uma grande amiga.

Agradeço à CAPES pela bolsa recebida, a qual viabilizou meus estudos.

Agradeço ao Governo Estadual do Paraná pela licença de dois anos concedida, a qual me possibilitou uma melhor dedicação à pesquisa.

Sou grata aos professores doutores da Banca Examinadora: Flávia Obino Corrêa Werle, Peri Mesquida, Maria Lourdes Guisi e Maria Amélia Sabbag Zainko pela atenção, carinho e seriedade com que contribuíram para a construção deste trabalho.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer que, infelizmente não pôde participar da Banca de Defesa, mas que contribuiu significativamente na ocasião da Banca de Qualificação deste trabalho.

Minha gratidão estende-se aos professores da PUC pelas aulas, pelos debates, pelo estímulo. Na PUC ainda, agradeço à dedicação da Solange Helena Corrêa, secretária do PPGE, aos colegas do Grupo de Pesquisa, especialmente Eliane

Nilsen Konkel (companheira de congressos mundo afora) e Cassia H. G. Cavarsan. Minha gratidão e admiração também aos colegas da turma de 2014, em especial, às amigas Marília Marques Mira, Cátia Corrêa Michalovicz, Marizete Santos, Cristine Xavier e Mariele Ribas, seja pelas trocas enriquecedoras, pelas longas horas divididas em permanência na cabine 22 (principalmente com Marília), pelas experiências trocadas (acadêmicas ou não), angústias, estímulos partilhados ou pela singela amizade iniciada no doutorado, da qual farei questão de sempre cuidar bem.

Aos professores das escolas rurais de Prudentópolis: Alicia Borges Cosechen, Maria Beatriz Pereira Paiva, Elizabete Zarpelon, Therezinha K. Nedoptalski, assim como dona Aura Azevedo de Moura Cordeiro e Meroslawka Krevei, pelas importantes contribuições a esta pesquisa. Sou grata também aos profissionais que tive a oportunidade de conhecer, ou rever, durante a busca pelas fontes: profissionais da Secretaria Estadual de Educação, especialmente do Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica, Rita de Cássia Teixeira Gusso, José Luciano Ferreira de Almeida e Glauco Rosso Teixeira, profissionais do Núcleo Regional de Educação de Irati, secretárias municipais de educação de Prudentópolis, vereador Marcos Vinício dos Santos, diretor do Colégio Estadual Barão de Capanema, João Márcio Lulek e da Escola Municipal Coronel José Durski, Marilze Schociai Penteado de Carvalho. Minha especial gratidão à Irmã Bernarda Ivankio, do Colégio Imaculada Virgem Maria. Agradeço pela contribuição de cada um e compartilho com vocês a alegria de ver o trabalho concluído. Além disso, agradeço por serem profissionais preocupados com os rumos da educação em nosso país.

Ao meu marido Osmar, por ser meu porto seguro. Pelo incansável apoio e por dividir comigo as angústias, os questionamentos e os prazeres vivenciados ao longo da pesquisa. Por seu amor, paciência, colaboração, sem os quais, nada disso seria possível.

Ao meu filho Andrei, pela paciência comigo, pelo seu jeito especial de lidar com minhas ausências. Quando um simples pedido pela pipoca preferida me comovia tanto ao ouvir suas palavras: “Mãe, que vontade daquela sua pipoca com chocolate!

Mas deixa pra lá, você está muito ocupada com sua tese”. A pipoca sempre foi feita regada a um sentimento de que era também por ele que eu pesquisava.

Aos meus pais, José David e Elizabete, sou grata pela vida, pela coragem por terem incentivado meus estudos no passado, apesar das dificuldades, pelas orações, pelo amor incondicional, por compreenderem minhas ausências.

Minha gratidão à minha mãe e à tia Madalena, pelos cuidados dispensados ao Andrei, nos períodos em que eu precisava me ausentar.

À amada Elaine C. Zarpelon de Souza e seu esposo José de Souza, pela importante contribuição com as traduções da língua inglesa.

Estendo também os meus agradecimentos aos meus familiares que mesmo distantes, demonstraram apoio. E aos amigos: os amigos de Curitiba, de Santo Ângelo, de Guarapuava e de Prudentópolis, pelo incentivo, pelo orgulho demonstrado, pela amizade fiel que tanto me honra.

A Deus, minha infinita gratidão, pela vida.

Por fim, minha gratidão à escola primária rural que, com suas atenciosas e guerreiras professoras, deram início a tudo isso...

Mestra Sílvia

*Vesti a memória com meu mandrião balão.
Centrei nas mãos meu ríntem de cobre.
Oferta de uma infância pobre, inconsciente, ingênua,
revivida nestas páginas.*

*Minha escola primária, fostes meu ponto de partida,
dei voltas ao mundo.
Criei meus mundos...
Minha escola primária. Minha memória reverencia minha
velha Mestreza.
Nas minhas festivas noites de autógrafos, minhas colunas de
jornais e livros, está sempre presente minha escola primária.
Eu era menina do banco das mais atrasadas.*

*Minha escola primária...
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me fez, me desencantou.
Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
cinquentanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.*

*A escola da Mestreza Sílvia...
Tão pobre ela. Tão pobre a escola...
Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.
Tantos anos já corridos...
Tantas voltas deu-me a vida...*

*No brilho de minhas noites de autógrafos,
luzes, mocidade e flores à minha volta, bruscamente a mutação se faz.
Cala o microfone, a voz da saudação.*

*Peça a peça se decompõe a cena,
retizados os painéis, o quadro se refaz,
tão pungente, diferente.*

*Toda pobreza da minha velha escola
se impõe e a mestra é iluminada de uma nova dimensão.*

*Estão presentes nos seus bancos
seus livros desusados, suas lousas que ninguém mais vê,
meus colegas lembrados...
Queira ou não, vejo-me tão pequena, no banco das
atrasadas.*

*E volto a ser Aninha,
aquela em que ninguém
acreditava.*

Cora Coralina

RESUMO

O tema central do estudo que aqui se apresenta refere-se às influências da UNESCO nos assuntos relacionados à educação rural no Brasil entre os anos de 1936 e 1996. Essa Organização, constituída em 1945, como um organismo especializado da ONU, objetivava incentivar, por meio das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos, a paz e o bem-estar comum da humanidade, com isso, postulou uma nova ordem econômica baseada na cooperação entre as nações. A investigação procurou analisar em que medida as recomendações da UNESCO interferiram nos rumos da educação rural no Brasil, conseqüentemente no estado do Paraná e no município de Prudentópolis, no período. Pormenorizando tal objetivo, buscou-se: a) situar historicamente a constituição da UNESCO e suas concepções, a participação do Brasil na Organização e os aspectos relacionados à escolaridade das populações rurais expressos em seus documentos; b) compreender o cenário educacional rural brasileiro, articulando-o ao contexto político, econômico e social, analisando como as diretrizes da UNESCO se incorporaram às políticas públicas para a educação rural no Brasil; c) contextualizar histórica e economicamente os aspectos relacionados às questões rurais no Paraná, a fim de compreender as características da educação rural no estado, identificando de que forma a legislação estadual incorporou a legislação federal, principalmente nos aspectos relacionados às adequações às recomendações da UNESCO; d) entender a colonização de Prudentópolis, apontando aspectos de seu desenvolvimento econômico, discutindo a educação rural nesse contexto e em que medida as recomendações da UNESCO foram apropriadas pelo município. Com isso, defende-se a tese de que a UNESCO, por meio de suas recomendações, norteou as políticas educacionais para o meio rural brasileiro, paranaense e prudentopolitano. Neste sentido, a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética, este estudo considera questões do contexto histórico nacional, estadual e municipal, articulados ao seu desenvolvimento econômico e social. Para tanto, sustentou-se no referencial bibliográfico da Historiografia da Educação, nos documentos resultantes das conferências da UNESCO (principalmente as Recomendações), nas legislações educacionais nacionais e estaduais, nas mensagens e relatórios de governo, nos periódicos pedagógicos (especialmente a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), nos documentos oficiais do estado do Paraná e do município de Prudentópolis, em algumas obras de Erasmo Pilotto, em atas de reuniões escolares. Para o âmbito municipal, foram ainda utilizadas fontes iconográficas e depoimentos orais de profissionais que atuaram na educação rural de Prudentópolis. Recorreu-se ao aporte teórico de Cury (1985), Thompson (1981, 1997), Ianni (1984, 1997, 2004), Saviani (1987, 2000, 2013a, 2013b), Werle (2006, 2010, 2012), Miguel (1997, 1998, 2007, 2010), entre outros. O estudo mostrou que a educação rural nas esferas federal, estadual e municipal apresentou, em diferentes momentos históricos, adequações às recomendações da UNESCO, principalmente nos aspectos relacionados à formação de professores para atuarem em áreas rurais, à ampliação da rede escolar, à arquitetura escolar rural adaptada capaz de oferecer moradia ao professor e à nucleação das escolas rurais.

Palavras-chave: UNESCO e educação rural. Educação rural em Prudentópolis (PR). História da Educação.

ABSTRACT

The main theme of this study is the influence of UNESCO in the subjects related to the rural education in Brazil between 1936 and 1996. This Organization, established in 1945 as a specialized agency of the UN, aimed to encourage, through educational, scientific and cultural relationships among peoples, peace and the common welfare of humanity, with that, it posited a new economic order based in cooperation among nations. The research sought to analyze the extent to which the UNESCO Recommendations interfered in the directions of rural education in Brazil, consequently in the state of Paraná and in the municipality of Prudentópolis, in the period. Detailing such objective, it tried to: a) historically situate the constitution of UNESCO and its conceptions, the participation of Brazil in the Organization and the aspects related to the schooling of rural populations expressed in its documents; b) understand the Brazilian rural educational scenario, articulating it to the political, economic and social context, analyzing how UNESCO's guidelines were incorporated into public policies for rural education in Brazil; c) historically and economically contextualize aspects related to rural issues in Paraná, in order to understand the characteristics of rural education in the state, identifying how state legislation has incorporated federal legislation, especially in aspects related to the adequacy of UNESCO's recommendations; d) understand the colonization of Prudentópolis, pointing out aspects of its economic development, discussing rural education in this context and to what extent the recommendations of UNESCO were appropriated by the municipality. With this, the thesis defended is that UNESCO, through its recommendations, guided the educational policies for the rural areas in Brazil, Parana and Prudentópolis. In this sense, from a historical and dialectical materialist perspective, this study considers issues from the national, state and municipal historical context, articulated to its economic and social development. To this end, it was based on the bibliographic references of the Education Historiography, in the documents resulting from the UNESCO conferences (mainly the Recommendations), in the national and state educational legislations, government messages and reports, pedagogical journals (especially the Brazilian Journal of Pedagogical Studies), in the state of Paraná official documents and from the municipality of Prudentópolis, in some works of Erasmo Pilotto, in minutes from school meetings. For the municipal scope, iconographic sources and oral testimonies from professionals who worked in the rural education of Prudentópolis were also used. The theoretical contribution of Cury (1985), Thompson (1981, 1997), Ianni (1984, 1997, 2004), Saviani (1987, 2000, 2013a, 2013b), Werle (2006, 2010, 2012), Miguel (1997, 1998, 2007, 2010) were searched, among others. The study showed that rural education at the federal, state and municipal levels presented, in different historical moments, adaptations to the UNESCO Recommendations, especially in aspects related to teacher training to work in rural areas, expansion of the school network, rural school architecture adapted to offer housing to teachers and the nucleation of rural schools.

Key words: UNESCO and rural education. Rural education in Prudentópolis (PR). History of education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do interior do Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica, Curitiba.....	25
Figura 2 – Imagem do interior do Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica, Curitiba.....	25
Figura 3 – Imagem do “Arquivo Morto” do centro de distribuição de documentos, localizado no Colégio Estadual Barão de Capanema (Prudentópolis-PR).....	26
Figura 4 – Sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, onde os documentos foram digitalizados.....	26
Figura 5 – Capa da Revista de Pedagogia.....	161
Figura 6 – Capa do Guia de Currículo para as Escolas Rurais.....	171
Figura 7 – Imagem da Escola Rural Maurício Faivre, construída em 1912.....	199
Figura 8 – Imagem da Escola Rural Consul Pohl, construída em 1920.....	199
Figura 9 – Imagem da Escola Rural Linha Guarapuava, construída em 1923.....	200
Figura 10 – Imagem da Escola Rural Jesuíno Marcondes 2ª seção, construída em 1927.....	200
Figura 11 – Imagem da Escola Rural Nova Galícia, construída em 1932.....	200
Figura 12 – Imagem da Escola Rural Encruzilhada, construída em 1934.....	201
Figura 13 – Foto tirada no dia 1 de julho de 1950, data da inauguração do Curso Normal Regional em Prudentópolis.....	212
Figura 14 – Fachada do prédio onde funcionava o Curso Normal Regional em Prudentópolis.....	212
Figura 15 – Imagem dos prédios escolares da escola de Maurício Faivre em 1912 e em 1988.....	215

Figura 16 – Imagem do primeiro prédio escolar construído em Alvorada em 1957.....	216
Figura 17 – Imagem da Escola de Alvorada, após reforma.....	216
Figura 18 – Imagem da Escola de Jaciaba (1950).....	218
Figura 19 – Imagem da Escola de Morro Alto de Perobas (1979).....	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações disponíveis em http://bancodeteses.capes.gov.br	36
Quadro 2 – Teses e dissertações disponíveis em http://bdtd.ibict.br	37
Quadro 3 – Dissertações encontradas em outros meios.....	38
Quadro 4 – Teses e dissertações disponíveis na Plataforma Sucupira	39
Quadro 5 – “Teses” que discutiram a questão rural, presentes da I Conferência Nacional de Educação, 1927.	100
Quadro 6 – Disciplinas do Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Paraná, 1953	167
Quadro 7 – Denominações do Curso Normal Regional em Prudentópolis	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção das populações urbana e rural no Paraná.....	146
Tabela 2 – Representatividade dos professores do meio rural em relação ao total de professores do Paraná (1932- 1970).....	173
Tabela 3 – Matrícula geral do ensino primário comum no Paraná (1932-1970).....	174
Tabela 4 – Matrículas efetivadas na zona urbana paranaense.....	185
Tabela 5 – Matrículas efetivadas na zona rural paranaense.....	185
Tabela 6 – Relação das matrículas nas escolas rurais de Prudentópolis em 1973.....	203
Tabela 7 – Número de professoras que atuavam no município de Prudentópolis em 1970, de acordo com sua formação e vinculação profissional.....	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CANGO	Colônia Agrícola Nacional General Osório
Capes	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
CITLA	companhia imobiliária Industrial e Territorial Limitada
COEMPAR	Programa de Cooperação Estado-Município
ENR	Escolas Normais Rurais
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
GETSOP	Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná
IBE	Bureau Internacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDEP	Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROMUNICÍPIO	Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município
PRO-RURAL	Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	27
2	UNESCO: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA	50
2.1	COMPREENDENDO A UNESCO	50
2.2	A UNESCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL	57
3	O CENÁRIO NACIONAL	83
3.1	A CONJUNTURA AGRÁRIA NACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO, DURANTE OS ANOS DE 1936 A 1996	83
3.2	A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UM TERRENO DE SEGREGAÇÕES	96
3.3	AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E SUAS RELAÇÕES COM AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL.	127
4	PARANÁ: EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AGRÍCOLA	133
4.1	UM PARANÁ AGRÍCOLA	133
4.2	A EDUCAÇÃO RURAL NO PARANÁ.....	148
4.2.1	O que dizem as legislações educacionais.....	166
5	O MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS: UM CHÃO ROCEIRO	188
5.1	A EDUCAÇÃO RURAL EM PRUDENTÓPOLIS	195
5.1.1	As escolas primárias.....	197
5.1.2	O corpo docente e sua formação	211
5.1.3	O espaço escolar rural	215
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
	FONTES DOCUMENTAIS	247
	APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PRUDENTÓPOLIS EM 1923	255
	APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PRUDENTÓPOLIS EM 1929	256
	APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS E ESTADUAIS EM 1980	257

APÊNDICE D – RELAÇÃO DA CESSAÇÃO DEFINITIVA DAS ESCOLAS RURAIS DE PRUDENTÓPOLIS.....	260
ANEXO A – ATA DE INAUGURAÇÃO DO CURSO NORMAL REGIONAL EM PRUDENTÓPOLIS	262
ANEXO B – UNIFORME ESCOLAR UTILIZADO PELAS ALUNAS DO CURSO NORMAL REGIONAL EM PRUDENTÓPOLIS.....	263
ANEXO C – ESCOLAS RURAIS COM RESIDÊNCIA PARA PROFESSOR CURSO NORMAL REGIONAL EM PRUDENTÓPOLIS.....	264
ANEXO D – ESCOLAS RURAIS COM TRAÇOS ARQUITETÔNICOS SEMELHANTES	267

1 INTRODUÇÃO

Esta tese refere-se à história da educação primária rural no estado do Paraná, inserida no contexto nacional e internacional, entre os anos de 1936 e 1996. A mesma está articulada à linha de pesquisa História e Políticas da Educação do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Justifico a escolha da temática por se tratar de uma área de investigação pouco explorada e de grande relevância para a história da educação de um país eminentemente agrícola como o Brasil. O envolvimento com a pesquisa que busca analisar o contexto histórico da educação no Paraná, assim como as políticas públicas a ela relacionadas, já desenvolvida em nível de mestrado, associado ao interesse de investigar o cenário da educação primária rural no município de Prudentópolis, no qual participei diretamente como estudante, contribuem para justificar a proposta que apresento.

Enquanto filha de professora e estudante de escola rural por oito anos, enfrentei as dificuldades que, até os dias atuais, muitas crianças da zona rural enfrentam para poder estudar: escolas e/ou transporte escolar em condições precárias de funcionamento, estradas malconservadas, longas distâncias, falta de professores, entre outras. Fui privada de horas de estudo a fim de ajudar na limpeza de louças e sala de aula. Fui coadjuvante de minha mãe em inúmeras atividades escolares. Presenciei o fechamento de diversas escolas rurais, inclusive a escola em que eu e meus pais estudamos.

O envolvimento com a temática despertou em mim o desejo de compreender a constituição histórica da educação rural no Brasil e, conseqüentemente, no Paraná. Motivada pelas palavras de Marrou (1978), quando o autor afirma que:

Para que eu possa compreender um documento e, de um modo mais geral, outro homem, é necessário que esse Outro esteja relacionado também de maneira muito ampla com a categoria do Eu [...] Só compreendemos o outro por sua semelhança com o nosso eu, com a nossa experiência adquirida, com o nosso próprio clima ou universo mental. Só somos capazes de compreender aquilo que, numa medida bastante ampla, já é nosso fraternal; se o outro fosse completamente dessemelhante, cem por cento estranho, não se vê como a sua compreensão seria possível (MARROU, 1978, p. 71).

Arlete Farge (2009) contribui com essa questão ao afirmar que “não existe nenhum historiador que possa dizer razoavelmente que suas escolhas não foram orientadas, pouco ou muito, por uma dialética do reflexo ou do contraste com ele mesmo” (FARGE, 2009, p. 72).

Entretanto, a escolha da temática preponderantemente levou em consideração a necessidade de ampliação de estudos que a abarcam, no estado do Paraná. Partilho da visão de Dóris Bittencourt Almeida (2011) que, apoiada em Nóvoa (1994), destaca que a história da educação tem legitimado alguns grupos e ignorado muitos sujeitos.

[...] deixam na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação (NÓVOA, 1994, p.91, apud ALMEIDA, 2011).

A título de exemplificação, Lourdes Helena da Silva (2010), realizou o estado da arte das pesquisas sobre educação rural no estado de Minas Gerais, no período de 1990 a 2005. A autora revela que, de um universo de 840 dissertações e teses defendidas, apenas 21 se referem à educação rural (formal e informal) e dentre essas, apenas 7 referem-se à educação formal no meio rural.

Damasceno e Beserra (2004) apresentam um mapeamento dos estudos rurais em educação no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Para tanto, realizaram um estado da arte a fim de apresentar a produção acadêmica no período em questão. As autoras revelam que a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação.

Por isso, a pesquisa que fundamenta a tese investiga como a UNESCO (inicialmente o Bureau Internacional de Educação) interferiu nos rumos da educação primária rural no Brasil, no Paraná e no município de Prudentópolis, assim como as influências do contexto social, político e econômico nela estabelecidas, pois “reconhecemos que, numa sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se controla mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, tanto as manifestações mais elementares como as mais sutis da mentalidade” (BLOCH, 2001, p. 31).

Compreendo ser impossível debruçar-se sobre a educação rural, sem levar em conta principalmente, os contextos econômico e social, tendo em vista que as questões relacionadas ao capitalismo e aos modos de produção, interferem diretamente nas discussões aqui estabelecidas.

As questões políticas também fazem parte desta reflexão, pois partilho da visão de Saviani (1987), quando este autor afirma que a educação está fortemente relacionada à estrutura política de uma nação. Por isso, torna-se fundamental, para compreender o desenvolvimento da educação rural no Brasil, analisar as questões políticas a ela relacionadas, inseridas no contexto social do país durante o período em questão. Cury corrobora neste sentido ao afirmar que “as relações sociais são relações políticas porque estas se dão dentro de um contexto de dominação e de direção. As relações políticas só se entendem quando referidas às relações econômicas mediante as relações sociais (CURY, 1985, p. 46).

O estudo regional, o qual atento para o município em questão, permite desvelar parte da história da educação no estado do Paraná. Compreendo que “ao trazer a temática regional, estamos salientando a necessidade de ampliarmos os objetos de estudos para conhecermos melhor a história do país, valorizando as peculiaridades” (CAPRINI, 2010, p. 2).

[...] o estudo regional oferece novas óticas de análise do estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade. A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social (SILVA, 1990, p. 13).

Além disso, analiso a questão regional inserida em um contexto mais amplo. Como alerta Saviani (2013a),

[...] penso que está fazendo falta, também, uma reflexão mais demorada sobre o sentido do local e do regional, na sua relação com o nacional. Com efeito, para lá de reconhecer a especificidade dessas instâncias e, em consequência, voltar-se para a sua análise descrevendo suas particularidades, cabe examinar o seu significado e o grau em que se pode admitir sua autonomia em face do nacional (SAVIANI, 2013a, p. 25).

Para Saviani (2013a), essa conexão entre as questões locais e regionais e seu contexto nacional, implicam na melhoria do sistema como um todo. Diz ele:

[...] a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverterem-se as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema (SAVIANI, 2013a, p. 30).

O autor completa, afirmando que as particularidades observadas na educação em nível local são necessárias não simplesmente para conhecê-las, mas a fim de que possam contribuir para a compreensão concreta da educação em caráter nacional. “Sem isso, o nacional será reduzido a mera abstração ou será tomada como nacional a manifestação local ou regional mais influente” (SAVIANI, 2013a, p. 31).

Diante disso, pretendo voltar o olhar ao município de Prudentópolis, inserido em um contexto estadual, nacional e internacional. A escolha deste, entre os 399 municípios do Paraná, deve-se ao fato de que tal município me favorecia a pesquisa devido a questões logísticas e por ter verificado no mesmo, consonância com os aspectos percebidos nas recomendações da Unesco. Prudentópolis foi, portanto, utilizado a título de exemplificação.

Este município, criado pela Lei Estadual nº 615, de 5 de março de 1906, localiza-se na região centro oeste do estado do Paraná. Está a 200,88 km de Curitiba, ocupa uma extensão de 2.263,96 km², dentre os quais, 19,29 km² de área urbana e 2244,67 km² de área rural¹, sendo o 5º maior município do Paraná², com população de 48.792 habitantes³.

A partir do aporte teórico da história da educação no Brasil e a legislação pertinente, esta tese se propõe a investigar a interferência da UNESCO na educação

¹ Segundo dados do Instituto de Terras, Cartografia e Geociências – Rua Desembargador Motta, 3384, Curitiba, PR. Cálculo das áreas urbanizadas e construídas baseado no mapeamento do uso e cobertura da terra, ano referência 2006 (não tendo um mapeamento mais atual até o momento).

² Sendo Guarapuava o maior município do Paraná, com 3163,441 km² de extensão; seguido dos municípios de Tibagi, Castro e Ortigueira, com extensões de 2963,997 km², 2532,485 km² e 2431,932 km², respectivamente.

³ Segundo dados do IBGE – Censo demográfico 2010.

rural brasileira, paranaense e prudentopolitana entre os anos de 1936 e 1996, analisando as políticas públicas de articulação entre os cenários municipal, estadual e federal, verificando como se estabeleceu a influência da Organização nos assuntos relacionados à educação no meio rural, naquele momento histórico. Diversas pesquisas⁴ apontam que as ações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a CEPAL⁵ e a UNESCO⁶, definiram proposições de um modelo de desenvolvimento para a educação.

Para Minto (2006), tais organismos desempenharam papéis de porta vozes dos interesses do grande capital internacional a atuarem no bojo de reformas que serviriam “até como uma espécie de moeda de troca política” (MINTO, 2006, não paginado). O autor reforça que “tais programas desembarcaram aqui sob a forma de programas de ajuda financeira aos mais diversos setores (destaque para educação) e de diretrizes de reformas no aparelho de Estado como um todo” (MINTO, 2006, não paginado).

Por se tratar de um organismo especializado na ONU, responsável pela educação e constituído a fim de reconstruir os países após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO postulou “uma nova ordem econômica fundada na cooperação entre as nações” (EVANGELISTA, 2003, p. 11). Neste sentido, compreendo que a política educacional de um país, especialmente dos países periféricos, está inserida no mundo capitalista.

De posse destas informações entendo que, de um modo geral, à educação rural pouca atenção tem sido dispensada, por isso o interesse em pesquisar o seguinte problema: “Como as recomendações da UNESCO influenciaram os rumos

⁴ Dentre elas pode-se citar a tese de Angela G. V. Gomide, intitulada “A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990”, defendida em 2012; a dissertação de Nina Rosa Oliveira Teixeira, “A UNESCO, o UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil”, defendida em 2011; a dissertação de Terezinha Duarte Vieira, “A UNESCO e as políticas para a educação da infância: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)”, defendida em 2004; a tese de Lenildes Ribeiro da Silva, “O discurso moderno sobre educação, diversidade e tolerância: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse”, defendida em 2011, a dissertação de Rodrigo Bellei Oliveira, “UNESCO E EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro”, defendida em 2011; a tese de Marta Chaves, “O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implantação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no jardim de infância”, defendida em 2008.

⁵ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

da educação rural no Brasil, conseqüentemente no estado do Paraná e no município de Prudentópolis, durante os anos 1936 a 1996?”

A delimitação temporal inicial deve-se à primeira Recomendação do Bureau Internacional de Educação voltada para a educação rural, resultado da Conferência Internacional sobre Educação Pública, realizada em Genebra, no dia 13 de julho de 1936⁷. Já a delimitação final deve-se à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi o resultado de uma mudança de perspectiva para a educação rural, motivada pela “participação dos movimentos sociais na reivindicação dos seus direitos de acesso a [sic] educação após os anos 1990” (HIDALGO e MIKOLAIKCZYK, 2012, p. 114). Nos anos 1990 surgiu, portanto, o conceito de Educação do Campo, diferente da concepção de educação rural, presente no período anterior e que norteia as discussões apresentadas nesta tese.

Outras indagações foram elaboradas a fim de melhor orientar o diálogo com as fontes. Dentre elas: Com que importância a educação primária rural foi tratada nas recomendações da UNESCO? Há indícios da influência internacional trazida por meio das recomendações da UNESCO nas políticas públicas que se referem à educação primária rural no Brasil? As legislações do Brasil e do Paraná estavam articuladas às diretrizes apontadas nas recomendações da UNESCO no período considerado? A realidade percebida no município de Prudentópolis está em consonância com a legislação estadual e esta, por sua vez, com a legislação federal nas questões relacionadas à educação primária rural apontada pela UNESCO?

Diante do que ora se apresenta, compreender como as recomendações da UNESCO influenciaram os rumos da educação primária rural no Brasil e conseqüentemente no estado do Paraná e no município de Prudentópolis, no período considerado caracteriza-se como o objetivo geral desta tese.

A fim de alcançar o objetivo geral, pontuei os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Situar historicamente a constituição da UNESCO, as concepções defendidas, a participação do Brasil nessa organização, assim como identificar e analisar

⁷ Esta Conferência foi organizada pelo IBE (Bureau Internacional de Educação), que foi a primeira organização intergovernamental no domínio da educação. Fundado como um instituto privado em Genebra, no ano de 1925, por um grupo de educadores renomados, o IBE foi liderado por quase 40 anos por Jean Piaget, o qual contou com Pedro Rosselló como assistente de direção. O IBE integrou-se à UNESCO em 1969. Para informações mais detalhadas, acessar: <http://www.ibe.unesco.org/en/who-we-are/history>.

os aspectos que se referem à escolaridade das populações rurais expressos em seus documentos;

- ✓ Compreender o cenário educacional rural brasileiro, articulando-o ao contexto político, econômico e social, procurando analisar como as recomendações da UNESCO se incorporaram às políticas públicas para a educação primária rural no Brasil.
- ✓ Contextualizar histórica e economicamente os aspectos relacionados às questões rurais no Paraná, a fim de compreender as características da educação primária rural no Estado, identificando de que forma a legislação estadual incorporou a legislação federal, principalmente nos aspectos que se referem às adequações às recomendações da UNESCO;
- ✓ Entender a colonização de Prudentópolis, apontando aspectos de seu desenvolvimento econômico, procurando discutir como foi constituída a educação primária rural nesse contexto e de que forma as recomendações da UNESCO foram apropriadas pelo município.

A busca das respostas impeliu a leitura de um vasto referencial teórico sobre a temática, consulta a dados censitários e a garimpagem de fontes para a pesquisa em diversas instituições, como o Arquivo Público do Estado do Paraná, Biblioteca Pública Paranaense, Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica, Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, Casa da Memória e Museu Paranaense, Museu do Milênio, Colégio Estadual Barão de Capanema (ambos em Prudentópolis), Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, Núcleo Regional de Educação de Irati, dentre outros. A busca se deu também em arquivos virtuais como no banco de dados do Arquivo Público do Paraná⁸, no site da UNESCO, no qual estão disponíveis os Instrumentos Internacionais da UNESCO em Educação⁹, no Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁰, nos números da época da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹¹, dentre outros.

⁸ <http://www.arquivopublico.pr.gov.br>

⁹ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/international-instruments-ed/#c1097635>

¹⁰ <http://www.repositorio.ufsc.br>

¹¹ Disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/index/about>

As fontes por mim utilizadas foram as legislações educacionais nacionais e estaduais, mensagens e relatórios de governo, documentos resultantes das conferências da UNESCO (em sua maioria, as recomendações), planos estaduais de educação, documentos oficiais do estado do Paraná e do município de Prudentópolis, obras de Erasmo Pilotto, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Revista de Pedagogia¹², atas de reuniões escolares, entre outras. Foram também utilizadas fontes iconográficas, principalmente no âmbito municipal.

A localização dos documentos da UNESCO foi um processo moroso, tendo em vista que o site é de difícil navegação e a maioria das recomendações estão escritas em inglês e francês¹³. Todavia, há recomendações publicadas também em espanhol, que foram aqui utilizadas.

Como não se tinha indícios das recomendações que abordavam a educação rural, fez-se necessária a leitura de todas, a fim de que nenhuma informação fosse desconsiderada.

Entretanto, o posterior contato com os exemplares da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editados pelo INEP¹⁴, facilitou sobremaneira a tarefa da garimpagem dessas informações, já que o INEP tornou-se um órgão representativo da UNESCO no Brasil, vindo a cumprir a importante função de disseminar seus documentos internacionais e de elaborar documentos que representavam a adesão do país às recomendações da Organização.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)¹⁵, publicada no ano de 1944, possibilitou a divulgação de tais documentos, constituindo-se um valioso

¹² A Revista de Pedagogia foi criada por Erasmo Pilotto na década de 1950 a fim de contribuir com a formação dos professores dos Cursos Normais Regionais no Paraná.

¹³ Apenas alguns documentos datados a partir de 1960 encontram-se em português.

¹⁴ O INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foi criado em janeiro de 1937 como um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 580 (30/07/1938), com o objetivo de “organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas [...]; manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas [...]; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação [...]; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e prática pedagógicas” (BRASIL, 1938).

¹⁵ A RBEP teve suas publicações assim organizadas: quadrimestral; mensal de 1944 a 1946; bimestral em 1946-1947; trimestral de 1948 a 1976; suspensão de abril de 1980 a abril de 1983.

instrumento para a vulgarização da produção intelectual do INEP, assim como para “influenciar nas concepções brasileiras de educação” (ROTHEN, 2005, p. 190).

Os documentos utilizados para compor o quadro educacional rural paranaense, tiveram uma busca mais branda, nem por isso, menos complexa, visto que se desconheciam as legislações que abordavam a educação rural no Estado.

Porém, ficaram algumas lacunas devido à não localização de alguns documentos, cuja existência foi mencionada em outros. Atribuo esta situação ao fato de grande parte do acervo do Arquivo Público do Paraná ter sido vitimado por um incêndio na década de 1980. Além disso, algumas mudanças estruturais ocasionaram a dispersão do acervo da SEED-PR, o qual vem sendo gradativamente recuperado e reorganizado.

Atualmente, o Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica disponibiliza de um espaço próprio, amplo e organizado, responsável por preservar, divulgar e guardar as produções intelectuais elaboradas pelo corpo técnico pedagógico da SEED-PR.

Figuras 1 e 2 – Imagem do interior do Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica, Curitiba.



Fonte: acervo pessoal da autora (2017).

As fontes que tratam do contexto municipal constituíram-se de um total de 3418 páginas digitalizadas, diversas fotos antigas de escolas rurais, longas conversas com professoras, inspetora e secretária de educação do período.

Figuras 3 e 4 – Imagem do “Arquivo Morto” do centro de distribuição de documentos, localizado no Colégio Estadual Barão de Capanema (Prudentópolis-PR) e sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, onde os documentos foram digitalizados.



Fonte: acervo pessoal da autora (2017).

Entretanto, a consolidação de uma pesquisa nem sempre se dá em um terreno regular, há que se contar com imprevistos, mudanças de rota, disponibilidade de terceiros e situações únicas que sempre deixam histórias para contar. Aqui o processo não foi diferente: ausência de fontes mais remotas, mudança do prédio da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis para restauração, o que restringiu o contato com a totalidade das fontes, atraso por parte dos órgãos no retorno de solicitações, entre outras.

No entanto, tais situações não impedem e, ao contrário, reforçam o prazer experimentado quando as respostas vão sendo encontradas, quando a pesquisa vai sendo consolidada e o objeto, aos poucos revelado. Segundo Arlete Farge (2009), isso é possível a partir de uma leitura obstinada das fontes, já que a resposta,

[...] nunca surge de imediato, a não ser em uma descoberta excepcional; é preciso portanto ler, ler de novo, afundado em um pântano que nenhuma rajada venha distrair a menos que o vento se levante. Isso acontece às vezes, quando menos se espera” (FARGE, 2009, p. 64).

A leitura incessante dos diferentes documentos que constituíram esta tese, os indícios neles revelados que conduziam a novos documentos, indicaram o caminho a ser trilhado.

Os documentos da UNESCO direcionaram meu olhar sobre a educação primária rural nacional, estadual e municipal, na tentativa de encontrar consonâncias

ou contradições, “buscando no arquivo o que está escondido como vestígio positivo de um ser ou de um acontecimento, estando atento simultaneamente ao que foge, ao que se subtrai e se desfaz, ao que se percebe como ausência” (FARGE, 2009, p. 71).

1.1 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A análise do objeto da pesquisa está fundamentada no materialismo histórico e dialético, compreendido como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7-8).

Aproprio-me da categoria **contradição** nesta tese a fim de procurar desvelar o movimento que se estabelece entre as interferências dos mecanismos internacionais na adoção de políticas públicas para a educação rural no contexto em questão.

Procuro considerar as palavras de Cury (1985), ao afirmar que “a contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana” (CURY, 1985, p. 31) e de Konder (2008), ao completar que “a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 2008, p. 49).

Acredito que, a partir do reconhecimento e análise das contradições, assim como das consonâncias existentes entre as recomendações da UNESCO e as políticas públicas para a educação primária rural, possa-se explicar o real. Partilho da ideia de Konder (2008) que, apoiado em Carlos Nelson Coutinho, afirma que a dialética compreende a realidade articulando as partes com o todo, considerando as contradições (diferenças) entre as partes como a união entre elas.

Adotei, portanto, como critério partir do geral, as recomendações da UNESCO, para então compreender o particular, o município de Prudentópolis. Considerando que “uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes” (KONDER, 2008, p. 42).

Diante disso, ao perceber um objeto particular sob as lentes da categoria da totalidade, reporto-me a Gilberto Luiz Alves (2001) em suas discussões a respeito da relação existente entre o regional e o nacional, o universal e o singular.

Para o autor, o universal refere-se ao movimento dado pelas leis da totalidade, ou seja, as que regem a sociedade capitalista, e o singular está relacionado ao lugar em que esse movimento se realiza, seja uma região, uma instituição de ensino etc. Os termos regional e nacional são expressões do singular. Universal e singular são indissociáveis. Por isso,

As expressões nacional e regional não se opõem ao universal. São, isto sim, formas por meio das quais o universal se realiza. Como são formas sempre peculiares, em decorrência dos condicionamentos econômicos e culturais de cada região ou nação, são, por isso, expressões singulares de realização do universal (ALVES, 2001, p. 164).

Então, a partir das reflexões do autor, pretendo desvelar os aspectos singulares da educação rural de Prudentópolis articulados a um movimento universal, compreendendo a mediação do nacional.

A categoria **trabalho** constitui-se como uma das principais a serem exploradas nesta tese por estar intrinsecamente articulada ao modo de produção, no sentido adotado por Marx (1983), “à produção de indivíduos vivendo em sociedade” (p. 203), que submete a educação às demandas sociais, já que “as características do modo de produção capitalista fornecem elementos para entender as relações de trabalho e as práticas sociais e educativas em seu interior” (CIAVATTA, 2009, p. 23).

Ciavatta (2009) compreende o trabalho como parte fundamental do ser social. É pelo trabalho que o indivíduo adquire consciência, humaniza-se, expande seus conhecimentos, aperfeiçoa-se.

Nesse sentido, para a construção deste trabalho procurei considerar os modos de viver e trabalhar no meio rural, a fim de que tal composição possibilite a compreensão do quadro social e econômico do qual a escola faz parte com considerável protagonismo.

Compartilho da visão de Leandro Konder (2008) ao afirmar que para poder compreender o objeto de estudo precisamos considerar o contexto no qual ele está inserido:

[...] tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes (KONDER, 2008, p. 56).

Dada a relevância dessa categoria de análise, importante citar ainda a contribuição de Karel Kosik (1976):

Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente êste todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado (KOSIK, 1976, p. 25).

Por isso, considero as categorias da **totalidade** e da **mediação** para a leitura e interpretação das fontes ligadas ao contexto. A totalidade, cuja compreensão supõe o diálogo entre teoria e prática a partir do qual se pode estruturar o conhecimento de conjunto sobre um fato ou objeto. Nesse sentido, Cury (1985) afirma:

A realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis. Ignorar, na dialetização base-superestrutura, no movimento de suas relações recíprocas, a atuação do homem como sujeito histórico real no conjunto das relações sociais é tornar a realidade uma abstração (CURY, 1985, p.38).

A **mediação**, porque partilho da visão de Cury (1985) ao considerar que um fenômeno isolado é um fenômeno privado de sentido, já que “a realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo” (CURY, 1985, p.44). A totalidade, percebida como resultado de diversos elementos, relacionados de forma integrada, complementar ou contraditória entre si, pode ser explicada por meio da categoria da mediação, principalmente por permitir que a análise dos documentos, bem como dos depoimentos, seja considerada em sua particularidade, contudo, articulada ao contexto mais amplo em que estão inseridos, em sua dimensão histórica.

A diversidade de fontes exploradas são elementos capazes de promover a mediação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, visando a aproximação do real, já que “em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão *mediata* (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos)” (KONDER, 2008, p. 45, grifos no original).

Contudo, a **crítica**, entendida como o movimento a partir do qual se estabelece o diálogo com as evidências, suas consonâncias e suas contradições,

procurando enxergar a evidência não somente segundo seu próprio significado, mas interrogando-a “numa disciplina de desconfiança atenta” (THOMPSON, 1981, p. 38). A **provisoriedade**, como uma categoria que supõe que as análises históricas estão marcadas pela transitoriedade das sínteses humanas possíveis em determinadas circunstâncias. São outras categorias que fundamentam as análises apresentadas neste trabalho.

Por isso, o trabalho de pesquisa está fundamentado sob algumas perspectivas de análise, dentre as quais se destacam as dimensões contextuais históricas que envolvem o objeto; as dinâmicas das relações sociais que se estabelecem para a configuração do objeto e, o caráter provisório da síntese obtida a partir da análise destas categorias. Estas perspectivas estabelecem a mediação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa.

Sujeito-me ao que Edward Palmer Thompson (1981) chama de “*lógica histórica*”, um método lógico de investigação adequado à dinamicidade dos fatos históricos. Neste caso, o autor sustenta que “o interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese [...]; o interrogado é a evidência” (THOMPSON, 1981, p. 49). Diante disso, o historiador ao fazer perguntas e ao fazê-las de determinados modos, traz à luz novos níveis de evidência, ou seja, os valores e as perspectivas de análise do pesquisador determinarão os significados de suas pesquisas.

Neste sentido, pesquisar a história e, no caso deste estudo, pesquisar os determinantes sócio-históricos envolvidos na sistemática da educação rural, é perguntar por esses determinantes, escolher perguntas, pois

Os fatos estão ali, inscritos no registro teórico, com determinadas propriedades, mas isso não implica, de certo, uma noção de que esses fatos revelam seus significados e relações (conhecimento histórico) por si mesmos, e independentemente dos procedimentos teóricos [...] A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta (THOMPSON, 1981, p. 37-38).

Por isso, é fundamental que o pesquisador tenha clareza de seus objetivos, pois os documentos “aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79).

A concepção de E. P. Thompson (1981) possibilita-me a compreensão de relevantes questões metodológicas para a pesquisa historiográfica. Por ele, posso

inferir que a compreensão de cada objeto de estudo depende fundamentalmente do olhar que lanço sobre ele, de meu *lugar* enquanto pesquisador, do lugar histórico de onde se pergunta por ele e ainda, conforme explica o autor, saber que,

Nosso voto nada modificará. E não obstante, em outro sentido, pode modificar tudo. Pois estamos dizendo que estes valores, e não aqueles, são os que tornam a história significativa para nós, e que estes são os valores que pretendemos ampliar e manter em nosso próprio presente (THOMPSON, 1981, p.53).

O trabalho com fontes históricas implica ainda a observância de outras questões importantes. Dentre elas, como lembra Bloch (2001), a necessidade de que o historiador esteja atento a testemunhos de diversas naturezas e realize constantemente a crítica às suas fontes, não aceitando cegamente todos os testemunhos históricos, já que “suas testemunhas podem se enganar ou mentir” (BLOCH, 2001, p. 96).

Admito que a utilização de uma diversidade de fontes contribui sobremaneira para a compreensão do objeto de pesquisa. Por isso, aliada à pesquisa documental, utilizo a coleta de testemunhos com o objetivo de enriquecer os dados extraídos das fontes impressas. Partilho do pensamento de Bloch (2001), quanto afirma:

A diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem *diz* ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. [...]. Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de *testemunhos muito diversos em sua natureza* (BLOCH, 2001, p. 79-80, grifos meus).

Para tanto, a história oral é por mim utilizada nesse estudo como uma técnica de pesquisa, conforme orienta Paul Thompson (1998) ao afirmar que “A história oral não pode nunca ser um ‘compartimento’ da história, propriamente; é uma técnica que, presumivelmente, pode ser utilizada em qualquer ramo da disciplina” (P. THOMPSON, 1998, p.104).

Lucilia de Almeida Neves Delgado (2006) corrobora nesse sentido ao afirmar que “a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico”. Para esta autora,

[...] o maior desafio da história oral, tomando como empréstimo a interpretação de Benjamin (1984) sobre a memória, é contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado (DELGADO, 2006, p. 31).

Por isso, aproprio-me dos depoimentos dos profissionais que, de uma maneira ou de outra, participaram da educação na zona rural de Prudentópolis, como testemunhos históricos, considerando a experiência desses profissionais como “uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração” (E. P. THOMPSON, 1981, p. 16) a fim de contribuir para a compreensão do objeto de pesquisa.

E. P. Thompson (1981), valoriza a experiência dos indivíduos,

[...] não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (E. P. THOMPSON, 1981, p. 182, grifos do autor).

Então, o autor considera que a experiência produz saberes não do senso comum, mas saberes resultantes do confronto entre o ser social e a consciência social de cada indivíduo, capazes de oferecer informações determinantes para a produção de novos conhecimentos.

Os depoimentos coletados no âmbito regional, enriquecem as análises nas quais confrontam-se as recomendações da UNESCO com as políticas públicas adotadas no Brasil, ainda que as compreendamos como recorte histórico. Analiso as fontes em seu conjunto, levando em conta a necessidade de seu cotejamento, visto que “a análise da legislação isoladamente não é suficiente [...] é possível se se realiza um intenso trabalho de cruzamento de fontes” (FARIA FILHO, 1998, p. 123). Retomo, portanto, a categoria da **totalidade**, a partir da qual admito que somente a partir de uma visão de conjunto é possível compreender o objeto de pesquisa.

É importante situar os documentos oficiais (recomendações, leis, decretos, atas e demais impressos) dentro do formato de prescrições que contribuiriam para a reprodução do pensamento dominante e das relações sociais que se estabeleceram

num determinado período histórico para a sociedade capitalista burguesa que prosperava.

Nesse sentido, compreendo dialeticamente os documentos oficiais, como parte de um movimento em torno da hegemonia da cultura de uma determinada classe social, considerando o movimento das relações sociais estabelecidas por meio do modo de produção capitalista que os originaram.

Faria Filho (1998) reitera a importância de ver os documentos encontrados nos arquivos como resultantes de manobras de interesse, já que “boa parte dos nossos arquivos guardam (ou não) e ‘são mandados guardar’ informações a partir da lógica e do interesse da administração estatal” (FARIA FILHO, 1998, p. 95).

Portanto, os documentos escritos, assim como os depoimentos orais, estão colocados nesta pesquisa como fontes privilegiadas para o estudo da historiografia da educação no Paraná que, não obstante as características contextuais de sua sociedade, não poderiam ser estudadas sem um nexos com o estudo da historiografia da educação na sociedade brasileira.

Nesse sentido, considerando que grande parte dos documentos aqui analisados é constituída por leis, compartilho da visão de E. P. Thompson (1997) ao afirmar que:

[...] a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma ‘superestrutura’ que se adapta por si às necessidades de uma infra-estrutura de forças produtivas e relações de produção (E. P. THOMPSON, 1997, p. 349).

Compreendo, portanto, as leis como instrumentos das relações de produção, cujo principal objetivo é mediar e reforçar as relações de classe existentes, funcionando como dispositivos ideológicos de legitimação de interesses.

Todavia, há que se considerar a lei como um dispositivo que “pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homem” (THOMPSON, 1997, p. 361), oferecendo “alguma proteção aos destituídos de poder” (THOMPSON, 1997, p. 358). Diante disso, o autor avança na conceituação da lei.

Le Goff (1992) corrobora neste sentido ao afirmar que o dever principal do historiador é olhar criticamente os documentos, compreendendo-os não numa perspectiva neutra, mas sim como produto da ação humana, como “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1992, p. 545).

Para Cury (1985), a hegemonia está atrelada à ideologia:

Pôr a questão da hegemonia é pôr simultaneamente a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que a geram. Por isso, a teorização sobre as *formas ideológicas* só é possível se são vistas como um componente do modo de produção capitalista, ligado à reprodução das relações sociais de produção, pois toda forma ideológica é momento de expressão de um movimento real, cuja transitoriedade implica a configuração transitória dessas formas (CURY, 1985, p. 45).

Compreendo a estreita relação existente entre o modo de produção capitalista a conduzir a reprodução das relações sociais de produção, reforçando o domínio de determinadas classes sobre outras.

Diante destas reflexões, a análise conjunta das fontes possibilita estabelecer um diálogo entre a teoria e os fatos; entre o interrogador e o objeto, mediado pela crítica que considera o movimento do real, a provisoriedade do conhecimento, mas, principalmente, a racionalidade do processo histórico. Porque concordo com E. P. Thompson (1981, p. 51) ao afirmar que “[...] a historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o *status* ontológico do passado”.

A **síntese** produzida ao final do trabalho de pesquisa é resultante do método adotado, das perspectivas de análise e por isso, fica vulnerável a possíveis fragilidades metodológicas adotadas. Nesse sentido, os resultados podem ser provisórios, não no sentido de mal-acabados, mas porque estão sujeitos a novas interpretações, quando outras perguntas puderem ser feitas e puderem trazer à tona, novas evidências.

Portanto, pretendo apresentar uma síntese, provisória, contextual e crítica com a seriedade que o trabalho científico exige.

Considero o conceito de síntese apresentado por Konder (2008, p.36) no qual “a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada”. O resultado deverá mostrar a dinâmica das relações sócio históricas que podem ser apreendidas pela racionalidade da pesquisa dialética na qual cada aspecto, cada fato se relaciona com outros mediados pelas relações sociais.

Para a efetivação deste trabalho, inicialmente foram consultadas as referências bibliográficas que pudessem contribuir com a tarefa, conforme orientação de Marrou (1978), na qual o autor diz o seguinte:

À pesquisa das fontes associa-se intimamente a exploração da ‘bibliografia’ do assunto; quando se começa um trabalho histórico deve-se ler o que já foi escrito sobre o mesmo assunto, os temas vizinhos, e de maneira geral o seu domínio. Primeiro, para evitar um trabalho inútil (quantos amadores, por ignorância, imaginavam descobrir a América), depois, e sobretudo, para orientar a heurística¹⁶, aprender dos nossos antecessores o gênero de fontes onde temos a sorte de encontrar alguma coisa (MARROU, 1978, p. 60-61).

Diante disso, realizei a leitura de livros e artigos, dentre os quais destacam-se os trabalhos de Flávia Obino Corrêa Werle (2006, 2012, 2013), Rosa Fátima de Souza (2001), Doris Bittencourt Almeida (2011, 2013), Maria Nobre Damasceno (2004), Bernadete Beserra (2004), Analete Regina Schelbauer (2013, 2014), Maria Elisabeth Blanck Miguel (1997, 2007, 2010), entre outros.

Em seguida, ao verificar as produções – teses e dissertações – que, de alguma forma, dialogassem com a proposta desta tese, promovi o enriquecimento do referencial teórico e, conseqüentemente, das reflexões almejadas. Entretanto, preponderantemente, a percepção de algumas lacunas direcionou o caminho a ser trilhado.

Realizei tal mapeamento¹⁷ em bancos virtuais de teses e dissertações e alguns trabalhos foram conhecidos no X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Curitiba, 2014).

Organizei informações detalhadas a respeito destes trabalhos nos quadros subsequentes, nos quais a primeira coluna aponta a instituição na qual o trabalho foi desenvolvido, a segunda coluna caracteriza o trabalho como tese (T) ou dissertação (D) e o respectivo ano de publicação, a terceira coluna traz o título do trabalho e a quarta e última coluna, autor(a) e orientador(a), respectivamente.

Iniciando com o levantamento junto à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (Capes)¹⁸, encontrei 54 trabalhos que se referem, de alguma forma, à questão rural, principalmente em discussões em torno dos

¹⁶ De acordo com o próprio autor, heurística é a “caça ao documento” (MARROU, 1978, p. 59).

¹⁷ O mapeamento foi realizado no segundo semestre de 2015, valendo-me, portanto, de informações disponíveis no respectivo período. Tal mapeamento pontuou somente os trabalhos referentes à educação, tendo em vista que há vasta produção envolvendo a questão rural direcionada a outras áreas do conhecimento, como Geografia, História, Sociologia, Medicina, Economia, entre outras.

¹⁸ No período da pesquisa a Plataforma Capes passava por uma transformação, por isso, os dados eram reduzidos, tendo sido limitados aos anos de 2011 e 2012.

Movimentos Sociais, práticas ou histórias de vida de professores que atuam nas escolas rurais, temáticas atuais, a Matemática no meio rural, o currículo para a escola rural, agricultura familiar ou economia rural doméstica e a juventude rural. No entanto, ao se estreitar a análise, apenas 12 (9 dissertações e 3 teses), aproximam-se do objeto proposto nesta tese.

Os dados mencionados compõem o quadro 1:

Quadro 1 – Teses e dissertações disponíveis em <http://bancodeteses.capes.gov.br>

Instituição	T ou D Ano	Título	Autor/Orientador
UNESP	T 2011	A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)	Ademilson Batista Paes
UFPI	D 2011	A constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970	Maria do P. S. C. Branco Santana Antonio de Padua Carvalho Gomes
UTP	D 2011	Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas	Jaqueline K Tibucheski Maria Antonia de Souza
UFMG	T 2011	A emergência da escola rural em Minas Gerais: 1892-1899	Gilvanice B. Musial Ana Maria de Oliveira Galvão
UFSC	D 2011	A escola pública primária em Chapecó: nacionalização e modernização entre o rural e o urbano (1930-1945)	Tatiane Modesti Maria das Dores Daros
UNISINOS	D 2011	Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)	José Edimar de Souza Luciane Sgarbi Santos Grazziotin
UERJ	D 2011	Que sejam as mães da pátria: histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo	Marcela L. Considera Luiz Fernando Conde Sangenis
UFGD	D 2012	História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970	Ana Paula F. da Silva Piacentine Alessandra C. Furtado
UNICAMP	T 2012	Na transição rural-urbana, a passagem da escola mista do bairro Felipão na história da educação pública campineira	Eliana Nunes da Silva Vera Lucia S. de Rossi
UFMT	D 2012	Escola rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)	Marineide de Oliveira da Silva Elizabeth Figueiredo de Sá
UFSC	D 2012	Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima	Siuzete Vandresen Baumann Sonia Ap. Branco Beltrame

Uberaba	D 2012	Escolas municipais rurais de Patos de Minas MG (1941-1998): da expansão à nucleação	Humberto C. dos Santos José Carlos S. Araujo
---------	-----------	---	---

Fonte: a autora (2017).

A consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) promoveu o contato com 34 trabalhos¹⁹, dentre os quais 18 (8 dissertações e 10 teses), envolvem-se com a temática aqui estabelecida.

As informações destes trabalhos foram compiladas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Teses e dissertações disponíveis em <http://bdtd.ibict.br>

Instituição	T ou D Ano	Título	Autor/Orientador
UNICAMP	D 1989	Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural	Iraide Marques de Freitas Barreiro Moacir Gadotti
PUCSP	D 1995	Rumo ao campo: a civilização pela escola	Geni Rosa Duarte Maria A. Antonacci
UNICAMP	T 2000	Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado.	Maria Regina Clivati Capelo Zeila de Brito Fabri Demartini
UNICAMP	T 2000	As missões culturais no Estado do Rio de Janeiro: jornadas educacionais entre o assistencialismo religioso e o missionarismo político	Martha Pereira Neves Hees César Nunes
UFRG	T 2003	Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS 1950/1970	Noeli Valentina Weschenfelde Marisa Cristina Vorraber Costa
UFRGS	T 2007	Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)	Dóris Bittencourt Almeida Maria Stephanou
UFU	D 2007	A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)	Suze da Silva Sales Carlos Henrique de Carvalho
UFU	D 2008	História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/MG, 1934 a 1953)	Tânia Cristina da Silveira Sandra Cristina Fagundes de Lima
UFMG	T 2009	Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)	Larissa Assis Pinho Cynthia Greive Veiga
UNISINOS	T 2010	Institucionalização da escola pública em área rural: Joaçaba SC (1938-1961)	Célia Carmem Martinson Flávia Obino C. Werle
UFM	D 2010	Estado Novo e educação rural no Maranhão: O projeto de ruralização das escolas	Rita de Cássia Gomes Nascimento

¹⁹ Não foi estabelecido período limite para tal levantamento, tendo sido analisados todos os títulos encontrados sobre a temática.

		municipais, em São Luís	Adelaide Ferreira Coutinho
PUCPR	T 2011	Pedagogia da alternância: uma contraposição a teoria da modernização	Airton Carlos Bastela Lindomar Wessler Boneti
UFSCAR	T 2012	Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação	Jaqueline Veloso Portela de Araújo Marisa Bittar
UFPB	D 2013	Educação Rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem ao campo	Priscilla Leandro Pereira Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
UNESP	T 2013	História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada	Virgínea P. da S. de Ávila Rosa Fátima de Souza Chaloba
UFU	D 2014	As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013): contradições, desafios e perspectivas	Wane Elayne Soares Eulálio Karina Klinke
UFRGS	T 2014	Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento	Calinca Jordânia Pergher Nalú Farenzena
UNIOESTE	D 2014	Educação Rural no Município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada	Carla Cattelan André Paulo Castanha

Fonte: a autora (2017).

Ampliando este levantamento, encontrei uma dissertação no Repositório Institucional da UFPR, uma dissertação da Universidade Federal de Viçosa extraída do site Domínio Público²⁰ e duas dissertações do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá.

O quadro seguinte apresenta os detalhes de tais informações.

Quadro 3 – Dissertações encontradas em outros meios.

Instituição	T ou D Ano	Título	Autor/Orientador
UFPR	D 1992	A satisfação profissional do professor de escola rural no estado do Paraná	Sirley Terezinha Filipak Rejane de Medeiros Servi
UEM	D 2007	Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930-2005	Edson Bareiro Maria das Graças de Lima
UFV	D 2008	Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa-MG: saberes e práticas docentes	Cristiane Moraes Marinho France M. G. Coelho
UEM	D 2015	História do ensino primário rural em Cianorte (1950-1990)	Rosângela de Lima Anaete R. Schelbauer

Fonte: a autora (2017).

Atualizando o mapeamento, busquei um novo levantamento, em fevereiro de 2017, junto à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior

²⁰ http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=135477

(Capes), com a plataforma já atualizada (Plataforma Sucupira). Pesquisei trabalhos publicados entre os anos de 2011 a 2016, tendo como resultado da busca um total de 29 trabalhos que se aproximaram à temática deste trabalho (9 teses e 20 dissertações), apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Teses e dissertações disponíveis na Plataforma Sucupira.

Instituição	T ou D Ano	Título	Autor
UNIT	D 2016	Memória caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe (1947-1951)	Rony Rei do Nascimento Silva
USP	D 2016	Memória social e educação rural no município de Atibaia-SP (1964-1985): um estudo de caso	Iete Rodrigues Reis
UNIJUÍ	D 2015	A escola e a identidade territorial: o rural e o urbano em Santa Rosa/RS	Camila Benso da Silva
UEM	T 2016	Carneiro Leão e a educação rural brasileira: um projeto cultural, político e modernizador (1909-1963)	Rosilene de Lima
UEFS	D 2015	O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA	Lais Alcantara Rios Lima
UEM	D 2015	História da educação rural de Astorga: práticas educativas e organização institucional da Escola Rural Água Astorga (1957-1980)	Elena Pericin Gomes Cornicelli
UFU	T 2016	O processo de escolarização na área rural de Montes Claros - MG (1960-1989): memórias e representações de professores e alunos	Claudia A. F. Machado
UNIOESTE	D 2015	Educação na Casa Familiar Rural de Capanema/PR: práticas educativas de educação rural ou educação do campo?	Felipe Alexandre da Silva
UNICENTRO	D 2015	O processo de nucleação das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do município de Cândói-PR, no período de 1993 a 2000	Mariclaudia Aparecida de Abreu
UFPI	T 2015	“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971 – 1989).	Marli Gonçalves Clementino
UFGD	D 2016	Imprensa e educação: o ensino primário rural nas páginas de jornais do município de Dourados-MT (1948-1974)	Aline do Nascimento Cavalcante
UNEB	T 2015	Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas	Fabio Josue Souza dos Santos
USP	T 2016	Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México	Marilda da Conceição Martins
UFSCar	D 2015	Grupos escolares rurais na antiga Usina Tamoio (Araraquara/SP)	Ana Flavia Flores
USP	T 2015	A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais	Fernando Henrique Tisque dos Santos
UNISINOS	T	As escolas isoladas: práticas e culturas	

	2015	escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940/1952)	José Edimar de Souza
UNINOVE	T 2015	Sud Mennucci – educador paulista: Arcaico ou Profeta?	Lis Angelis P. de Menezes
UEM	D 2015	Contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do ensino primário no Paraná: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970)	Cicilia Rodrigues Monteiro
UFP	T 2016	A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação	Eraldo Souza do Carmo
UFMG	D 2014	Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930	Henrique de Oliveira Fonseca
UFMS	D 2015	Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS	Eduardo Pastorio
UNIOESTE	D 2016	O processo de fechamento das escolas do campo e Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes	Ivania Piva Mazur
UFSCAR	D 2016	O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP)	Andrea M. de Almeida Marrafon
UNIOESTE	D 2015	Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da comunidade de Canoas – município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980-2014	Micheli Tassiana Schmitz
UFMT	D 2015	Vivências e memórias: a cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antonio em Tangará da Serra MT (1965-1983)	Katia Maria Kunntz Beck
UEFS	D 2015	O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos - BA	Lais Alcantara Rios Lima
UFSC	D 2013	Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959)	Elaine Aparecida Teixeira Pereira
UEM	D 2011	A Escola Normal Regional e suas práticas pedagógicas: dois retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná	Luciana Hervatini
UEM	D 2016	O Ensino Normal Regional em Cianorte-PR: da institucionalização às práticas e saberes pedagógicos (1957-1964)	Andressa Lariani Paiva Gonçalves

Fonte: a autora (2017).

De posse dessas informações, foi possível perceber que as principais categorias trabalhadas pelos autores fundaram-se nos seguintes aspectos: formação de professores para atuar nas escolas rurais; relações entre urbano e rural; políticas públicas direcionadas às escolas rurais; ruralismo pedagógico (ênfase em uma educação diferenciada ao meio rural); função da escola rural; processos de criação,

expansão e nucleação das escolas rurais, intelectuais que defendiam a escola rural e memórias de professores.

A análise destes 63 trabalhos, possibilitou-me a percepção de que a questão regional se inscreveu em 38 trabalhos, dentre os quais, 11 no Paraná. O Estado paranaense como um todo, foi alvo de discussões em outros 3 trabalhos. Portanto, somam-se 14 pesquisas em história da educação rural no Paraná, destas, somente 3 são anteriores a 2010, as demais foram produzidas na última década. O que revela uma crescente preocupação da comunidade acadêmica sobre a temática.

O levantamento revelou, portanto, que a educação rural – analisada conforme a proposta aqui apresentada – fez-se presente em 22,2% do total de trabalhos publicados entre os anos de 1992 a 2016.

Os principais objetos de pesquisa investigados acumularam-se em torno da criação, expansão e nucleação de escolas rurais, somando 17 trabalhos envolvidos. As discussões em torno das relações entre urbano e rural apareceram em 8 trabalhos. Dezenove trabalhos referiram-se às políticas públicas educacionais e/ou reformas educacionais para o ensino rural. Sete analisaram a formação de professores e sete trabalhos perscrutaram a memória de professores ou alunos. O ruralismo pedagógico foi enfatizado em 5 trabalhos. Seis trabalhos exaltaram a função social da escola rural. Sete trabalhos apontaram questões de escolarização ou cultura escolar. Dois trabalhos trataram da história de cursos normais regionais. E cinco trabalhos discutiram a influência de alguns intelectuais para a educação rural. Importante mencionar que um mesmo trabalho abarcou uma ou mais de uma destas temáticas.

As abordagens utilizadas dividiram-se principalmente entre materialismo histórico e dialético e história cultural e as técnicas utilizadas foram, em sua grande maioria, a pesquisa documental aliada à história oral, com raros casos de entrevistas estruturadas e observações.

Dentre os trabalhos elencados, destacam-se alguns, por sua proximidade com o objeto desta tese ou com a metodologia adotada. Sales (2007), por exemplo, fez uma relevante discussão a respeito do cenário político e socioeconômico brasileiro do século XX articulada às questões agrárias, ressaltando a importância do meio rural para o desenvolvimento econômico do Brasil. A autora denunciou a falta de estrutura nas cidades para receber a população que chegava do meio rural, em busca de melhores condições de vida, devido o advento da indústria no país.

Entretanto, segundo a autora, “as faltas de planejamento e estrutura nas cidades originaram bolsões de miséria e condições precárias de sobrevivência” (SALES, 2007, p. 11). Por isso, seria urgente conter o êxodo rural, criando ações que elevassem a qualidade de vida da população rural, a fim de que a mesma pudesse contribuir para o desenvolvimento da economia nacional. Nas palavras da autora,

Com a balança populacional pendendo cada vez mais para áreas urbanas, era necessário criar um conjunto de ações para conter o êxodo rural, transformando o campo em *locus* estratégico, que exercesse com competência a função de produzir gêneros alimentícios para a cidade, matéria prima para a indústria, além de contribuir com o excedente da produção para a exportação, o que garantiria divisas econômicas para o país (SALES, 2007, p. 11).

Para tanto, segundo a autora, durante todo o período do século XX, políticas econômicas e educacionais foram estruturadas em prol da população rural, mas as mesmas se restringiram a propostas de gabinete “que não propiciaram um espaço democrático de discussões e reflexões que envolvessem essa parcela significativa da sociedade” (SALES, 2007, p. 12).

Nascimento (2010), utilizou-se do materialismo histórico para retratar a política da educação rural no estado do Maranhão, a partir da ruralização das escolas municipais de São Luís, durante o Estado Novo (1937-1945). A autora contextualizou historicamente a questão agrária no Estado Novo e suas relações com o desenvolvimento econômico, articulando o nacional ao local. Segundo a autora,

A contextualização histórica visou fornecer subsídios ao entendimento dos aspectos políticos, econômicos, sociais do cenário nacional e local no período de 1937 a 1945, especificamente do âmbito agrícola, compreendendo as relações sociais de produção na terra, as relações de poder e hegemonia da elite latifundiária, o caráter e o significado do trabalhador rural, a dualidade rural/urbano e campo/cidade, bem como a política agrícola e sua influência no caráter da política educacional elaborada para o espaço rural (NASCIMENTO, 2010, p. 27-28).

Nascimento (2010) discutiu ainda as políticas nacionais e locais de educação rural para o período em questão, analisando o “Curso de Especialização Rural”, destinado às professoras normalistas em 1937, em São Luís. Sendo este último, seu principal objeto de estudo.

Araújo (2012), estudou a educação rural em Goiás, na primeira metade do século XX, apoiada nos anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação de 1942. A autora defendeu a tese de que o projeto de educação rural vigente compreendia “uma justaposição entre ruralismo e escolanovismo, que subsidiou a formação de um homem adaptado ao desenvolvimento da nação brasileira nos anos de 1930-1945” (ARAÚJO, 2012, p. 12).

Para tanto, dentre outros procedimentos, Araújo (2012) construiu e discorreu a respeito de sete categorias extraídas das 92 teses publicadas e apresentadas nas sessões plenárias do evento. Eram elas: formação da brasilidade; educação higienista e formação moral; políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação; terra, trabalho, sertão e homem do campo; ruralismo; educação e escola rural; escola ativa e renovação educacional.

Capelo (2000), revelou a estruturação do sistema escolar rural de Londrina articulando o período compreendido entre os anos de 1930 a 1970 e a contemporaneidade. O período entre 1930 e 1950 marcou o início da reocupação do território geográfico do município. Os anos 1950-1970, constituíram o auge e o declínio da cafeicultura londrinense, período em que se consolidou o sistema escolar rural. A atualidade, que trouxe a expansão da agroindustrialização, a manutenção do êxodo rural e as influências do processo de mundialização interferiram no mundo rural e na estrutura do sistema escolar inclusivo, acarretando a política de nucleação. A autora teceu uma discussão pautada nos detalhes da cotidianidade escolar a fim de identificar a presença da diversidade sócio-étnico-cultural no contexto contemporâneo.

Hees (2000), estudou as três missões culturais²¹ que aconteceram no estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1944 e 1945, as quais constituíram uma importante iniciativa no interior de um período marcado por transformações políticas, sociais e econômicas, no qual se faziam necessárias reformulações no aparelho administrativo, tendo em vista a solução dos problemas estaduais gerados pela conjuntura nacional e internacional.

Baseada em fontes primárias e secundárias, além de sua própria experiência de vida, a autora remontou as missões culturais no Rio de Janeiro, suas realizações

²¹ Missões culturais foram caravanas multidisciplinares enviadas ao interior, a fim de levar às comunidades rurais a civilização urbana, oferecendo-lhes melhores condições de vida, de educação e de saúde (HEES, 2000).

históricas e inspirações institucionais que as motivaram, além de apresentar uma reflexão sobre o contexto histórico, político, econômico e educacional do país nos anos quarenta e uma reconstituição da história do Rio de Janeiro.

Barreiro (1989), investigou a Campanha Nacional de Educação Rural que foi fundada no país a partir de acordos entre Brasil e Estados Unidos, no ano de 1952, tendo encerrado suas atividades em 1963. A autora apresentou a constituição histórica da economia brasileira desde o século passado; a organização, forma de atuação e fundamentos filosóficos e ideológicos do programa e, principalmente, os mecanismos utilizados pela Campanha Nacional, a fim de formar o “novo” camponês pelas vias da educação.

Pereira (2013), estudou as políticas educacionais voltadas ao meio rural paraibano, vinculado ao brasileiro, no período de 1946 a 1961. A autora problematizou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, publicada em 1946, articulando-a à Constituição de 1946. Analisou também a educação rural no interior da Lei 4.024/61. Nesse ínterim, procurou compreender “a educação rural como uma política destinada a ‘fixar o homem ao campo’” (PEREIRA, 2013, p. 25) à luz da história social, crítica e problematizadora, considerando, portanto, os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que marcaram a sociedade brasileira e paraibana. Discutiu as especificidades da educação rural paraibana a partir da contribuição do professor e intelectual Sizenando Costa, apontando a forma como suas políticas e ideias foram incorporadas no ensino rural na Paraíba, analisando também a formação de professores. Por fim, a autora tratou das instituições auxiliares do ensino rural paraibano, como os clubes agrícolas escolares, as semanas ruralistas, a radiodifusão e o cinema educativo.

Cattelan (2014), propôs uma reflexão sobre a criação e implementação das escolas rurais do município de Francisco Beltrão (PR), entre os anos de 1948 a 1981. A autora o fez a partir dos fundamentos do materialismo histórico.

Analisou-o de forma dialética, articulada ao contexto histórico, ao movimento social nacional, estadual e local, a fim de reconstituir a história das referidas escolas nos aspectos pedagógico, estrutural e organizacional. Para tanto, procuro aproximação aos elementos constitutivos, das leis que regiam o sistema educacional em cada período histórico, trazendo aspectos legais em contradição as especificidades do meio rural beltronense (CATTELAN, 2014, p. 24).

A autora trouxe uma reconstituição histórica local, utilizou-se de significativo aporte teórico e diferentes procedimentos metodológicos de análise, como consultas às fontes primárias (documentais e/ou iconográficas), entrevistas feitas com pioneiros e professores primários rurais de Francisco Beltrão.

Cattelan (2014), retratou a importante contribuição do Governo Federal, por meio de seus órgãos de colonização, como a CANGO, para a implantação e funcionamento de escolas rurais no município de Francisco Beltrão, a partir de 1948. A autora sustentou suas discussões na questão da posse de terras, na agricultura de subsistência, na posterior modernização da agricultura e nas mudanças sociais e econômicas que motivaram o êxodo rural, acarretando o consequente fechamento de escolas rurais. Apontou ainda peculiaridades verificadas nas escolas primárias rurais multisseriadas do município.

Bareiro (2007), apresentou uma retrospectiva histórica das políticas públicas voltadas para a educação rural no Brasil e no estado do Paraná, no período compreendido entre 1930 e 2005. O autor o fez, articulando estas políticas às crises pelas quais o campo passou, por meio do êxodo rural, dos altos índices de analfabetismo, da modernização da agricultura, da pressão dos movimentos sociais pela Reforma Agrária e dos embates entre ruralistas e urbanistas.

Bareiro (2007), utilizou-se dos Censos Escolares de 1997 a 2001 para fazer um mapeamento do número de escolas rurais no Paraná, do número de alunos matriculados nestas escolas, da distribuição das escolas rurais municipais e estaduais. Trouxe importantes reflexões acerca da nucleação no estado. Em sua análise, o autor ateu-se a alguns municípios, dentre eles, Cornélio Procópio, Francisco Beltrão e Campo Mourão. Mencionou também o município de Prudentópolis, no qual a maior concentração populacional encontrava-se na zona rural.

Lima (2015), investigou a contribuição das escolas primárias rurais para a escolarização do município de Cianorte (PR), entre as décadas de 1950 e 1990. A autora concluiu afirmando o papel relevante destas escolas e a forma compulsória que caracterizou a nucleação e/ou a extinção destas escolas no município. A autora confirmou a afirmação de Capelo (2000) de que o declínio das escolas rurais no Paraná não se deveu somente à diminuição da demanda, mas a uma iniciativa que objetivou melhorar a qualidade do ensino concentrando professores e alunos em um

mesmo prédio a fim de minimizar gastos e possibilitar o controle das atividades escolares.

Em sua tese, Ávila (2013), apresentou um levantamento da produção de pesquisas de Mestrado e Doutorado, referentes ao período compreendido entre os anos de 2000 e 2009. A autora concluiu que apenas 2,77% da produção de doutorado, apresentam como tema a educação rural e grande parte desta produção, concentrada em diferentes áreas do conhecimento. Já as dissertações de mestrado, representam um volume mais de quatro vezes superior ao número de teses de Doutorado (725 dissertações e 165 teses). Entretanto, apenas 11 trabalhos (o que corresponde a 6,6% da produção), voltados à História da Educação.

Ávila (2013), fez um estudo comparativo entre os estados de São Paulo e Santa Catarina, analisando

[...] o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual, bem como as representações expressas por dirigentes e educadores acerca dessa modalidade educativa nos estados em foco, no período de 1921 a 1952 (ÁVILA, 2013, p. 23).

Segundo a autora, a educação rural passou a receber maior atenção do Estado a partir de 1930, momento em que 70% da população brasileira vivia na zona rural. No entanto, apesar disso, as políticas educacionais priorizaram as zonas urbanas em detrimento das zonas rurais.

De um modo geral, é latente na abordagem dos autores, a preocupação em situar o meio rural, articulando-o ao contexto social e econômico de cada momento histórico.

Com base nesse levantamento, percebi a ausência de estudos que considerem as influências internacionais, articuladas às nacionais, justificando a adoção de algumas políticas públicas para a educação rural no contexto nacional, estadual e local.

O documento elaborado por Lourenço Filho, a pedido da UNESCO e publicado pelo INEP em 2001, demonstrou a fragilidade da educação ofertada às populações rurais brasileiras, assim como as iniciativas promovidas pelo poder público para com a formação de professores para atuarem neste meio, através da implantação dos Cursos Normais Regionais, que denotaram “profundo interesse pela organização da vida rural no País” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 98).

O envolvimento de intelectuais brasileiros, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo²² e, no Paraná, Erasmo Pilotto com as ações da

²² Esses intelectuais compõem, nas palavras de Saviani (2013b, p. 218), “a trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova no Brasil”, já que partilhavam dos mesmos ideais em prol de um projeto de construção da educação pública brasileira. Manuel Bergstron Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897 em Porto Ferreira (SP) e faleceu no dia 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro. Autor de diversas obras: *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), *Testes ABC* (1933), *Tendências da educação brasileira* (1940), *Educação comparada* (1961 e 1964), entre outras. Traduziu importantes obras no campo da psicologia experimental e aplicada: *Psicologia experimental* (1927), de Henri Piéron; *A escola e a psicologia experimental* (1928) de Edouard Claparède; *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças* (1929), de Alfred Binet e Théodore Simon; *Techno-psychologia do trabalho industrial* (1929) de Léon Walther e *Educação e sociologia* (1929) de Émile Durkheim. Como docente, Lourenço Filho dedicou-se ao ensino das disciplinas de psicologia e pedagogia. Foi reformador dos sistemas escolares do Ceará em 1922-1923 e de São Paulo em 1931-1932, tendo também participado da reforma do Distrito Federal. Foi diretor da Escola de Professores do Distrito Federal (1932-1937) e organizador e dirigente do INEP (à época denominado Instituto Nacional de Pedagogia). Dedicou atenção à escola elementar, tendo produzido e publicado textos didáticos como consultor editorial ou redigindo, ele próprio, cartilhas e livros para utilização nas escolas. “Foi uma figura chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil” (SAVIANI, 2013b, p. 206).

Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí (MG), no dia 20 de abril de 1894 e faleceu em São Paulo, no dia 17 de setembro de 1974. Concluiu o curso de direito em 1918, entretanto não se dedicou à advocacia, tendo optado pelo magistério, cuja atividade vinha exercendo desde 1914. Paralelamente ao magistério, dedicou-se ao jornalismo. Tal atividade possibilitou que organizasse um amplo inquérito sobre a educação em São Paulo, publicado com o título *A instrução pública em São Paulo*, cujo trabalho lhe proporcionou grande notoriedade no campo educacional. Foi diretor do Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo (1933-1938). Enquanto diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo promoveu a primeira reforma da instrução pública plenamente integrada ao espírito da Escola Nova (experiência descrita em sua obra *Novos caminhos e novos fins*, 1931). Dirigiu a educação pública por mais três vezes: como diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo (de janeiro a julho de 1933), período em que promulgou o Código de Educação paulista; como secretário de Educação e Saúde de São Paulo (de abril a julho de 1947) e como secretário de Educação e Cultura de São Paulo (de abril a setembro de 1961). Foi presidente da ABE em 1938. Algumas de suas obras: *Princípios de Sociologia* (1931), *A cultura brasileira* (1943), *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil – subsídios para uma história de quatro anos* (1958), *História de minha vida* (1971). “Diferentemente de Lourenço Filho, que teve toda sua formação no âmbito pedagógico, logo se introduzindo no ideário escolanovista com ênfase especial sobre a psicologia, Fernando de Azevedo recebeu uma formação clássica de tipo jesuítico, voltando-se para a educação à margem, porém, de uma formação pedagógica específica” (SAVIANI, 2013b, p. 211). Fernando de Azevedo foi o principal divulgador do movimento da Escola Nova no Brasil (SAVIANI, 2013b).

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité (BA), no dia 12 de julho de 1900 e faleceu no Rio de Janeiro, no dia 11 de março de 1971, quando foi encontrado no poço de um elevador. Sua formação inicial foi jesuítica. Concluiu o curso de direito no Rio de Janeiro em 1922. Durante sua formação, Anísio Teixeira se deparou com duas possibilidades de carreiras profissionais: a eclesiástica (negada pelo pai) e a política (herança familiar). Porém, ele optou pela carreira de educador. Iniciou sua vida pública em 1924, tornando-se diretor da Instrução Pública da Bahia. Em 1931, assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, condição que lhe possibilitou executar suas ideias renovadoras, especialmente, no âmbito da formação de professores, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores. Permaneceu no cargo até o final de 1935, quando teve que se demitir em função das mudanças que se processavam na política nacional que culminaram no golpe do Estado Novo.

UNESCO, demonstraram que o país estava atento às diretrizes encaminhadas por essa organização.

Diante do exposto, a hipótese de que a UNESCO, por meio das recomendações publicadas em diferentes momentos históricos, norteou as políticas educacionais para o meio rural no Brasil, no Paraná e, conseqüentemente, no município de Prudentópolis, direcionou esta pesquisa.

A fim de confirmar ou infirmar esta hipótese, organizei esta tese em cinco capítulos: no primeiro apresento a introdução. No segundo, proponho-me a situar historicamente a constituição da UNESCO, as concepções defendidas, a participação do Brasil nessa organização. Discuto os documentos da UNESCO que se referem à escolaridade das populações rurais referentes ao período considerado. Tais documentos são analisados em sua totalidade e os aspectos destacados servem de condução para o estreitamento das análises em âmbito nacional, estadual e municipal.

No terceiro, inicialmente, ressalto as questões agrárias, com o objetivo de compor um quadro social e econômico do país no período, a fim de que se possam compreender os modos de viver e produzir no meio rural, cujas características e importância são pouco difundidas atualmente. A partir de tais discussões, procuro compreender o cenário educacional rural brasileiro, analisando as influências das recomendações da UNESCO nas políticas públicas para a educação primária rural.

No quarto capítulo analiso histórica e economicamente os assuntos que abarcam o meio rural paranaense, com o objetivo de contextualizar o desenvolvimento educacional primário rural no estado do Paraná, sem perder de vista a conjuntura nacional, destacando as coerências e discutindo as contradições verificadas nas recomendações da UNESCO.

Discordando dos rumos autoritários da política brasileira, retirou-se para a vida privada trabalhando inicialmente na tradução de obras e, posteriormente, em atividades comerciais e industriais de exportação de minérios. Quando da organização da UNESCO, Anísio Teixeira foi convidado por Julian Huxley, seu diretor, para assumir o cargo de conselheiro da Educação da UNESCO, no qual ficou durante todo o ano de 1946 até o início de 1947. Tendo saído para retornar à vida privada. Entretanto, com a queda do Estado Novo e a reabertura democrática no Brasil, foi convidado a assumir o cargo de secretário da Educação de Bahia, permanecendo no mesmo até 1951. Retornando ao Rio de Janeiro, assumiu o cargo de secretário geral da CAPES. Em 1952 foi diretor do INEP. Permanecendo em ambos os cargos até 1964, quando, devido à ditadura militar, teve seus direitos políticos cassados e foi afastado da vida pública. Entretanto, continuou membro do Conselho Federal de Educação. "A vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio" (SAVIANI, 2013, p. 222). Tal entendimento perpassa suas obras, dentre as quais estão: *Educação não é privilégio* (1957), *Educação é um direito de todos* (1968), *Educação e o mundo moderno* (1969) (SAVIANI, 2013b).

Finalmente, no quinto capítulo, proponho algumas reflexões a partir do contexto verificado no município de Prudentópolis. Apresento um inventário das escolas rurais do município, a criação e fechamento de tais escolas. Discuto as características do corpo docente que nelas atuaram, assim como sua formação. Retrato o espaço escolar rural, apontando características da arquitetura escolar, assim como da organização e do funcionamento escolar rural. As discussões são balizadas pelas Recomendações propostas pela UNESCO para a educação rural.

2 UNESCO: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

Quando enfrentam o que seu passado não as preparou para enfrentar, as pessoas tateiam em busca de palavras para dar nome ao desconhecido, mesmo quando não podem defini-lo nem entendê-lo (HOBBSAWM, 1995, p. 282).

Compreendendo a interferência de organismos internacionais nos assuntos nacionais, a qual atua de forma direta ou indireta, na economia, na cultura, na educação etc. e que serão discutidas ao longo desta tese, optei por iniciar com as considerações a respeito da UNESCO, observando as recomendações que dizem respeito à organização da educação rural de seus países membros.

Para tanto, retomo o primeiro objetivo específico a que me proponho, o qual pretende situar historicamente a constituição da UNESCO, as concepções defendidas, a participação do Brasil na organização, assim como identificar e analisar os aspectos que se referem à escolaridade das populações rurais, expressos em seus documentos.

2.1 COMPREENDENDO A UNESCO

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi constituída em 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) visando garantir a paz e a segurança internacionais entre as nações.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, em Londres, como uma agência especializada da ONU, com o objetivo de “fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade” (UNESCO, 2002, não paginado). “A pedra de toque da ação da UNESCO se encontra nos valores, que brotam da cultura, beneficiam-se das luzes da ciência e são recriados e transmitidos pela educação” (UNESCO, 2004, p. 42).

Como a UNESCO surgiu após um grande conflito, “os representantes dos países aliados, percebendo a importância e o alcance da cooperação intelectual entre os povos, decidiram criar uma organização para ser um sistema de **vigilância** e **alerta**, em defesa da paz, da solidariedade e da justiça” (UNESCO, 1998, p. 12, grifos no original).

O próprio documento que estabeleceu a Constituição e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura²³ deixou clara a importância da disseminação da paz, ao afirmar “que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz” (UNESCO, 2002, não paginado). Por isso, a preocupação da UNESCO, não apenas com as guerras propriamente ditas, as deficiências educacionais e a pobreza, mas “com as idéias que as geram” (UNESCO, 2004, p. 34).

Este discurso mantém-se atual, porque muito embora anos tenham se passado, após o final da Segunda Grande Guerra,

[...] a UNESCO continua a exercer papel crítico, não só porque, após a guerra fria²⁴, o mundo é pontilhado de guerras localizadas, mas também porque, na paisagem histórica de hoje, o terrorismo alarga as suas proporções, caracterizando-se como um ataque contra a humanidade (UNESCO, 2004, p. 35)

Diante disso, o trabalho da UNESCO enquanto órgão especializado das Nações Unidas “se define hoje como um **laboratório de idéias** e uma **instituição que fixa padrões**, para tecer consensos universais sobre temas éticos emergentes” (UNESCO, 2004, p. 33, grifos no original).

Para Gomide (2012), a concepção dessa organização está atrelada à necessidade de reconstruir os países afetados pela Segunda Guerra Mundial. Para tanto, Evangelista (2003), corrobora ao julgar que veio a se estabelecer “uma nova ordem econômica fundada na cooperação entre as nações” (EVANGELISTA, 2003, p. 11).

Para esta autora,

²³ Documento adotado em Londres, no momento da criação da agência e que sofreu emendas nas Conferências Gerais nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões.

²⁴ A chamada “Guerra Fria” caracterizou-se por conflitos políticos, econômicos, sociais e ideológicos originados pela busca da hegemonia entre os Estados Unidos e a União Soviética. Os países até então aliados foram vitoriosos e os Estados Unidos passaram a assumir a liderança, cuja hegemonia capitalista vinha sendo exercida pela Grã-Bretanha. Com isso, o mundo passou a ser dividido em dois grandes blocos: o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos e o bloco socialista, comandado pela União Soviética. Os conflitos gerados com a Guerra Fria proporcionaram aos Estados Unidos a consolidação do título de “potência mundial”, em substituição à Inglaterra que, na ocasião, encontrava-se parcialmente destruída (GOMIDE, 2012).

Fruto de concepções diversas do pensamento liberal que, em conjunto, professavam a democracia e a liberdade do indivíduo em oposição a qualquer tipo de totalitarismo, a construção teórica que regulamenta a coordenação supranacional da cooperação educacional, científica e cultural dá expressão, nos limites impostos à nova organização da ONU, às contradições inerentes à ordem mundial pós-guerra (EVANGELISTA, 2003, p. 15).

A autora, em suas reflexões, considera o cenário político e econômico envolto na constituição da UNESCO, a preocupação dos ministros da Educação com a reconstrução dos sistemas de ensino de seus países no período pós-guerra, a mobilização das associações privadas que “atribuíam valor fundamental à educação, em sentido amplo, para a construção da democracia e da paz mundiais” (EVANGELISTA, 2003, p.15), fatores tais que vieram a possibilitar, por meio da UNESCO, a reconstrução da hegemonia e a “afirmação do Estado como instância representativa da nação” (EVANGELISTA, 2003, p. 20).

Para Gomide (2012),

[...] a missão de construir a paz na mente dos homens mediante a educação, a cultura e a ciência lhe deu aval para ser uma agência catalisadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados, cujo valor fundamental foi depositado na educação (GOMIDE, 2012, p. 36).

A atuação da UNESCO se viabilizou por meio das conferências gerais, constituídas por representantes dos Estados membros²⁵ e realizadas a cada dois anos. Essas conferências gerais definiram recomendações e documentos que, “na medida em que são aprovados pelas autoridades dos países membros, contribuem para o aperfeiçoamento das políticas nacionais” (UNESCO, 1998, p. 13). A responsabilidade dos países membros ao participarem das conferências, era apresentar um relatório sobre as leis, regulamentos e estatísticas referentes às suas instituições e às suas atividades no campo educativo, científico e cultural. (UNESCO, 2002). As discussões realizadas nas conferências gerais possibilitaram à UNESCO estabelecer diagnósticos e estratégias de ação: as recomendações, que compunham os documentos finais de cada conferência. De acordo com sua

²⁵ Atualmente são 193 Estados membros e 09 membros associados, sendo estes últimos os territórios ou grupos de territórios que não são responsáveis pela condução de suas relações internacionais.

constituição, tais recomendações eram levadas ao poder público do campo educativo dos países membros, a fim de que pudessem ser implementadas nas suas políticas e proporcionar à UNESCO, seu controle e avaliação (GOMIDE, 2012).

A sua atuação dá-se ainda por meio da manutenção de uma rede de escritórios regionais e nacionais que, de forma descentralizada, atuam em diferentes países membros (UNESCO, 2004).

Segundo Alicia Civera Cerecedo (2013) a UNESCO promoveria projetos educativos pilotos, os quais seriam realizados pelos países membros e a Organização seria responsável por fornecer informações entre eles, gerar documentos para disseminação e convencer os governos a realizar experiências educacionais para os propósitos da Organização, gerar materiais de apoio e traduzi-los em vários idiomas.

Para a autora, tais projetos foram experimentos, não apenas de experiências educacionais propriamente ditas, mas de maneiras de relacionar, coordenar, apoiar ou dirigir as ações da UNESCO.

Essas ações eram, portanto, úteis e baratas para a Organização, já que a mesma só se comprometeu a apoiar com materiais educativos, divulgar as experiências e enviar especialistas²⁶ para liderar os projetos, bem como avaliar os avanços e problemas encontrados (CERECEDO, 2013).

Desde que foi criada, a UNESCO foi gerida por dez diretores gerais²⁷. Atualmente, o comando está nas mãos de Audrey Azoulay, da França, eleita no dia 13/10/2017²⁸, um dia depois dos Estados Unidos e Israel anunciarem a sua saída da Organização.

²⁶ Esses especialistas eram conhecidos como *experts* da UNESCO e eram enviados aos países periféricos, na época considerados subdesenvolvidos, a fim, não só de coordenar os projetos, mas levar informações sobre a ação dos países membros no sentido de atingir os propósitos da Organização. Como exemplo, cito o caso de Pierre Furter, professor da Universidade de Genebra, contratado pela UNESCO para desempenhar as funções de perito junto ao INEP, que permaneceu no Brasil entre os anos de 1964 e 1967 (GREIS, 1996).

²⁷ Diretores gerais da UNESCO: Julian Huxley, Reino Unido, 1946-1948; Jaime Torres Bodet, México, 1948-1952; John Wilkinson Taylor, EUA, 1952-1953; Luther Evans, EUA, 1953-1958; Vittorino Veronese, Itália, 1958-1961; René Maheu, França, 1961-1974; Amadou-Mahtar M'Bow, Senegal, 1974-1987; Federico Mayor Zaragoza, Espanha, 1987-1999; Koichirō Matsuura, Japão, 1999-2009; Irina Bokova, Bulgária, 2009-2017.

²⁸ Tal eleição foi validada na Conferência Geral do dia 10/11/2017.

No Brasil, a representação da UNESCO foi estabelecida em Brasília, no dia 19 de junho de 1964. Mas as suas atividades tiveram início somente em 1972. Entretanto, o país garantiu sua participação desde a primeira Conferência Geral, realizada em Paris, no ano de 1946, representado pelo médico Dr. Moniz de Aragão²⁹ que, com isso, obteve o direito de integrar a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas.

Além de Aragão, “[...] para orgulho do Brasil, um dos participantes daquela reunião foi Anísio Teixeira, que continuaria a manter ativas relações com a UNESCO, especialmente quando diretor geral do INEP” (UNESCO, 2004, p. 35).

Em troca, a UNESCO determinou que o Brasil participasse das Conferências Gerais, acatasse seus princípios e recomendações e, ainda prestasse conta dos mesmos.

Em decorrência disso, o Brasil assinou, em 1945, a “Carta Brasileira de Educação Democrática” como forma de apoiar a Organização Educacional Internacional e demonstrar seu interesse em constituir-se como um dos países membros, concordando em receber e acatar as orientações desta Organização, assim como articular o pensamento de intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, às recomendações da UNESCO.

A referida Carta³⁰ apresenta as resoluções aprovadas no IX Congresso Brasileiro de Educação, evento promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, entre os dias 22 e 28 de junho de 1945.

Conforme o título revela, a Carta Brasileira de Educação Democrática apresenta os conceitos e objetivos da educação democrática, assim como os meios adequados à sua construção. Traz os limites e obrigações da intervenção do Estado em matéria de educação; propõe a gratuidade da educação em todas as modalidades; apresenta propostas de garantias econômicas aos professores, bem

²⁹ Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão nasceu no Rio de Janeiro no dia 27 de maio de 1912. Foi médico, doutor em Química, professor universitário, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e político, atuando em cargos administrativos da área médica. Foi também ministro da Educação no governo Castelo Branco, de 30 de junho a 4 de outubro de 1966. Faleceu no dia 8 de dezembro de 2001.

³⁰ Tal documento foi reproduzido na coletânea Paschoal Lemme: Memórias de um Educador, volume 4 – Estudos de Educação, Participação em Conferências e Congressos. Documentos. Inep, 2004.

como de formação democrática dos mesmos; versa sobre a educação às populações rurais, sobre a autonomia universitária, a educação de menores desajustados e, finalmente, sobre a educação para a cooperação internacional e para fraternidade humana.

Sequencialmente, o Decreto nº 9.290, de 24 de maio de 1946, aprovou a Convenção que criou a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas, o qual, segundo Gomide (2012),

[...] desde então, vem trabalhando para promover a paz e os direitos humanos com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade, com vistas a dar continuidade ao processo de expansão do capitalismo, como modo de produção e organização da vida social (GOMIDE, 2012, p. 33).

O referido documento apresentou o mesmo conteúdo do verificado na “Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” (2002), com pequenas adaptações. O Artigo 1 já apontou as finalidades e atribuições da Organização, conforme segue

[...] contribuir para a paz e segurança, promovendo a colaboração entre as nações pela educação, ciência e cultura, a fim de assegurar o respeito universal pelo predomínio do direito e da justiça, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais do homem garantidas a todos os povos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião pela Carta das Nações Unidas. [...] colaborará no incremento do conhecimento mútuo dos povos por todos os órgãos de informação das massas e para êste fim recomendará tantos acordos internacionais quantos forem necessários para promover a livre circulação de idéias pela palavra e pela imagem; imprimirá vigoroso impulso à educação popular e à expansão da cultura; colaborando com os membros, a seu convite, no desenvolvimento das atividades educativas; instituindo a colaboração entre nações a fim de elevar o ideal de igualdade de oportunidades educativas sem distinção de raça, sexo ou outras diferenças econômicas ou sociais; sugerindo métodos educativos mais aconselháveis ao preparo das crianças para as responsabilidades do homem livre; manterá, aumentará e difundirá o saber; velando pela conservação do patrimônio universal dos livros, das obras e de outros monumentos de interesse histórico ou científico [...]; encorajando a cooperação entre nações em todos os ramos da atividade intelectual (BRASIL, 1946c).

Ambos os documentos, ao longo de seus 15 artigos, além de estabelecerem a finalidade e atribuições da Organização, definem as responsabilidades de seus

membros, de seus órgãos constitutivos³¹ assim como dos comitês nacionais de cooperação, determinam a elaboração do relatório a ser feita pelos Estados Membros, estabelece questões relativas ao orçamento, às relações com outras organizações e instituições internacionais especializadas e ao estatuto jurídico da organização. Finalmente, traz questões formais envolvendo emendas, interpretação e entrada em vigor.

Quando do início das atividades da representação da UNESCO no Brasil, foi promulgado o Decreto nº 87.522, de 25 de agosto de 1982, durante o governo de João Figueiredo, com o objetivo de fortalecer as relações entre o Brasil e a UNESCO, o qual estabelece o “Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura”, cujos objetivos são os seguintes:

- a) prestar ao Ministério da Educação e Cultura cooperação para o desenvolvimento de atividades consideradas prioritárias pelo Governo, nas áreas de sua competência e no âmbito das linhas de atuação estabelecidas pelos planos a médio prazo da UNESCO;
- b) contribuir para o aperfeiçoamento de pessoal técnico nas áreas da educação e da cultura;
- c) contribuir para os estudos de desenvolvimento técnico do Ministério da Educação e Cultura com vistas à realização de pesquisas, informações e planejamento dos setores educacional e cultural;
- d) reforçar e estreitar a cooperação entre o Brasil e a UNESCO nas áreas técnicas no âmbito da competência da organização;
- e) desenvolver o intercâmbio de experiências e informação com os países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural (BRASIL, 1982).

Percebo, portanto, o apoio da UNESCO ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil no sentido de contribuir para o desenvolvimento do setor educacional, científico e cultural do país.

A atuação da UNESCO no Brasil se dá preferencialmente por meio de projetos de cooperação técnica firmados com o Governo. Tais projetos visam auxiliar “a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados Membros” (UNESCO, 1998, p. 30). Entretanto, a sua atuação ocorre também com instâncias da sociedade civil, “na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano” (UNESCO, 1998, p. 30).

³¹ A Organização foi composta de uma Conferência Geral, um Conselho Executivo e um Secretariado.

O Decreto nº 87.522/82, válido por quatro anos, considera que a cooperação entre o Brasil e a UNESCO trouxe um importante apoio para o campo educacional no âmbito da reforma do ensino, “particularmente no que diz respeito ao planejamento, administração, promoção de estudos, **aplicação de metodologias adequadas ao meio rural** e às zonas suburbanas” (BRASIL, 1982, grifo nosso).

Na sequência deste capítulo serão abordadas as questões envolvendo a forma como a educação rural foi tratada pela UNESCO, nas suas recomendações.

2.2 A UNESCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL

Na sequência registro todas as relações com a educação rural verificadas nos documentos da UNESCO no período considerado, porém, não faço análises pormenorizadas, as quais serão tratadas posteriormente em suas relações com as realidades brasileira, paranaense e prudentopolitana.

As principais recomendações para a educação rural deram-se nos anos de 1936, por meio do Bureau Internacional de Educação, e 1958, o que representou, portanto, a presença de ações políticas para a educação rural, já nos primeiros documentos da Organização. A 1ª Recomendação, referente ao ano de 1936, período em que a organização ainda não havia sido oficialmente estruturada, fez parte de um contexto de efervescências políticas e econômicas que marcaram o período imediatamente anterior à Segunda Guerra Mundial.

A 2ª Recomendação, referente ao ano de 1958, faz parte de um período em que, segundo Gomide (2012), a UNESCO esteve preocupada em propagar uma imagem em favor da paz e da segurança nacional e mundial, priorizando a vulgarização de um pensamento ideológico e de um discurso “generalista, sedutor, subjetivo e abstrato inerente ao processo de reorganização do capitalismo” (GOMIDE, 2012, p. 225).

Para esta autora, os documentos resultantes das Conferências Internacionais de Educação entre 1945 e 1959, estavam articulados ao contexto histórico, social, político e econômico do período, idealizados a partir das particularidades percebidas em cada país membro, “caracterizando, portanto, a relação multilateral adotada entre a UNESCO e os países membros” (GOMIDE, 2012, p. 226).

Os referidos documentos ainda,

[...] expressaram o desejo de harmonia, respeito e tolerância entre todos os povos e nações, ao mesmo tempo que alinharam os ideais e sentimentos espontâneos dos países membros, que após a filiação a esta Organização, passaram a concordar ideológica e estrategicamente com suas ideias e recomendações (GOMIDE, 2012, p. 225).

Por isso, a participação dos intelectuais no sentido de estabelecer, em uma organização de cooperação nas áreas da educação, da ciência e da cultura, “um equilíbrio entre a dimensão ético-moral que esses campos supõem e o poder governamental, o interesse dos indivíduos e o poder do Estado” (EVANGELISTA, 2003, p. 24).

No dia 13 de julho de 1936, o Bureau Internacional de Educação, convocou em Genebra a 5ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação Pública, a qual publicou a Recomendação nº 8, sobre a organização da educação rural ³².

O referido documento consta de 15 recomendações aos Ministérios da Instrução Pública de vários países, precedidas de algumas considerações gerais sobre esta modalidade de educação.

As considerações revelam a preocupação com o despovoamento do campo e o conseqüente êxodo para a cidade, citando a importância de se organizar uma vida mais confortável na zona rural por meio do aprimoramento de técnicas agrícolas e das próprias condições advindas da civilização moderna.

O documento responsabilizou a escola rural pelo afastamento dos jovens do campo, quando a mesma, sem o objetivo de oferecer um ensino agrícola, não desenvolvia nas crianças a compreensão da importância e da dignidade social e intelectual da vida no campo. A escola rural deveria proporcionar um conhecimento científico fundamental que era necessário para uma prática rural inteligente.

That, on the contrary, the rural school, without aiming at giving a purely agricultural teaching, could and should enable country children to understand the importance and the social and intellectual dignity of peasant life, and should give them the fundamental scientific knowledge which is nowadays necessary for the intelligent practice of rural vocations (UNESCO, Recommendation, 1936, p. 17)³³.

³² Utilizo a versão do texto em inglês.

³³ Que, pelo contrário, a escola rural, sem o objetivo de dar um ensino puramente agrícola, pode e deve permitir que as crianças do campo entendam a importância e a dignidade social e intelectual da vida no campo, e deve dar-lhes o conhecimento científico fundamental que é atualmente necessário para uma prática rural inteligente (Tradução livre).

O documento considerou ainda que os problemas com as escolas rurais se faziam presentes em quase todos os países.

As recomendações prescritas nesse documento versaram principalmente sobre os seguintes aspectos:

- Igualdade na educação oferecida no meio urbano e rural;
- Possibilidade de um aluno oriundo da zona rural adentrar no ensino secundário;
- Remediação das condições desfavoráveis que existissem nas escolas rurais;
- Adaptação dos currículos, assim como da organização escolar, às condições locais;
- Escolas urbanas e rurais mantidas sob um mesmo ministério, a fim de que a unidade fosse mantida;
- Professores rurais que fossem capazes de utilizarem do ambiente que lhes era peculiar, dando um caráter concreto às suas lições, para que seus alunos desenvolvessem o gosto pela vida rural;
- Possibilidade de que os jovens formados na escola rural pudessem utilizar-se dos conhecimentos científicos, não puramente agrícolas, a fim de que a vocação dos mesmos lhes proporcionasse uma prática rentável de sua vocação;
- Escolas rurais capazes de oferecer uma educação integral, para tanto, a necessidade de um número reduzido de alunos àquelas escolas de professor único;
- Redução de escolas com professor único, por meio de escolas centrais ou consolidadas, com o conseqüente transporte e refeição;
- Formação geral e profissional de mesmo padrão para professores de meio urbano e rural;
- Oferta de cursos de curta duração no ensino agrícola ou doméstico para homens ou mulheres que desejassem especializar-se no pós-escolar ou continuar o trabalho nas zonas rurais;

- Concessão de benefícios especiais para professores rurais, devido aos inconvenientes e desvantagens de viver longe das cidades e também como forma de incentivo à sua permanência neste ambiente;
- Facilitação do trabalho veiculado pela escola rural por meio de atividades extracurriculares ou pós-escolares, tais como clubes para fazendeiros jovens, institutos para a mulher do campo, bibliotecas itinerantes, transmissões rurais, filmes educativos, missões educativas e culturais, cursos por correspondência, etc.

Destaco nesta Recomendação o primeiro indício da nucleação, executada anos depois no Brasil e sendo o estado do Paraná, precursor nessa experiência.

Em continuidade a tais discussões, reuniram-se em Caracas³⁴, entre os dias 5 de agosto e 8 de setembro de 1948, sob o patrocínio da UNESCO e da União Pan-Americana, 52 professores e educadores de 18 países da América Latina, com o objetivo de estudar os problemas da educação fundamental no continente, tendo por base os seguintes temas: a) Campanhas de alfabetização e educação de adultos; b) Educação rural; c) Educação vocacional; d) Formação de professores; e e) Educação para a paz.

Dentre as conclusões direcionadas à educação rural, recomendou-se que todos os países solucionassem, com a máxima urgência, o problema relativo à falta de professores e que o aprimoramento social dos trabalhadores rurais não poderia ser realizado se não se levantasse sua dignidade de cidadãos produtores, por meio de uma educação vocacional, capaz de oferecer aos trabalhadores “toda classe de oportunidades na vida” (UNESCO, 1949, p. 116).

As discussões a respeito da formação de professores foram intensificadas no Seminário Interamericano de Educação Primária, promovido pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos, com o patrocínio do Governo do Uruguai, realizado entre 26 de setembro e 30 de outubro de 1950, em Montevideu.

As conclusões e recomendações resultantes deste evento originaram um longo documento, publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que versou sobre a organização dos sistemas e serviços escolares primários, sobre os programas e métodos, sobre o ensino universal, gratuito e obrigatório e sobre a formação de professores.

³⁴ Trata-se do evento: Seminário de Educação para a América Latina.

As ações propostas para a educação primária rural foram amplas e consistentes, recomendando aos governos que procurassem organizar núcleos escolares ou escolas consolidadas, em continuidade à proposta estabelecida pela Recomendação nº 8.

Nas questões referentes à formação de professores, o documento prescrevia “[...] que nos países com insuficiente número de professores se incentive a criação de escolas normais, particularmente regionais e rurais, e se amplie a capacidade dos institutos de educação em funcionamento (UNESCO, 1951, p. 113).

Nesse sentido,

[...] A cultura geral e profissional do professor rural não deve ser inferior à do professor urbano, nem diferente dela em seu conteúdo geral, para que se preserve a unidade espiritual do magistério primário. Entretanto, devido à situação de abandono em que se acha, de um modo geral, a educação primária rural e, por conseguinte, a urgente necessidade de mobilizar e encaminhar para ela um verdadeiro exército de professores, compreendemos a atitude de vários países que procuram soluções menos ambiciosas para este grande problema continental. Estabelecido este, podemos discriminar da seguinte forma, em ordem crescente de merecimento, as soluções propostas: I. Formação de professores rurais na escola normal de 4 a 5 anos, depois do curso primário. II. Maior interesse dos estudos diretamente vinculados à vida rural, nas escolas normais comuns, a fim de que os respectivos diplomados assumam uma atitude de maior simpatia e compreensão para com essa vida. III. Especialização do magistério rural em cursos de pós-graduação oferecidos aos professores primários recém-diplomados e aos que estão em exercício nas escolas rurais. IV. Formação completa em escolas normais rurais. De qualquer modo assegurar aos professores rurais a possibilidade de transferência para o magistério urbano, uma vez satisfeitas as condições regulamentares (UNESCO, 1951, p. 138).

Recomendava-se ainda que fosse facilitado o aperfeiçoamento dos professores mediante missões culturais e que se procurassem soluções econômicas que viessem a favorecer a permanência dos professores nas escolas rurais.

O documento propunha também recomendações sobre as construções escolares, “considerando que a escola e seus arredores constituem o ambiente em que se realiza parte do processo da educação, é necessário que este ambiente seja constituído em função dos princípios pedagógicos que sustentam a nova educação” (UNESCO, 1951, p. 114).

Propunham-se construções escolares planejadas, organizadas por departamentos técnicos especializados em Arquitetura Escolar, executadas em prazo mais ou menos curto, onde “cada escola dispusesse de pátios, jardins e outras áreas necessárias às atividades educativas e à vida social dos alunos”

(UNESCO, 1951, p. 114). No caso das escolas rurais, que se anexasse ao edifício das aulas, “instalações condignas para residência do professor” (UNESCO, 1951, p. 115).

As discussões estabelecidas nestes seminários enfatizaram a formação de professores em caráter de urgência, devido à falta de professores ou à falta de professores habilitados que atuavam nas zonas rurais e a construção de escolas.

Tratava-se de um período em que o Brasil intensificava a construção de novas escolas, principalmente em zonas rurais, para atender a demanda populacional em crescimento. E o Paraná, com Erasmo Pilotto, organizava os Cursos Normais Regionais, como uma importante solução para o problema da falta de professores (assunto que será abordado posteriormente).

Antes da elaboração da Recomendação nº 47, outro importante documento foi apresentado durante a Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina e a Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizadas em Lima, Peru, de 23 de abril a 8 de maio de 1956. Trata-se do Projeto Maior nº 1 da UNESCO, referente à generalização e melhoria do ensino primário na América Latina, cujos objetivos para o período de 1957 a 1967, eram os seguintes:

- a) Generalização e melhoria do ensino primário, especialmente nas áreas rurais; b) reforçamento qualitativo e quantitativo do pessoal docente de graus primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres e aperfeiçoamento de professores em exercício; c) formação de professores das escolas normais; d) aperfeiçoamento em nível universitário de especialistas em educação; e) outorga de um certo número de bolsas de aperfeiçoamento em altos estudos de educação (UNESCO, 1958a, p. 84).

De acordo com esse documento, o Brasil aprovou, em agosto de 1956, a execução deste Projeto Maior, oferecendo, na ocasião da sua resposta ao Questionário da UNESCO – o qual será tratado sequencialmente –, a participação para a realização de um curso de aperfeiçoamento de especialistas em educação para a América Latina, solicitando ainda da UNESCO o envio de especialistas que pudessem colaborar com técnicos brasileiros nos Centros de Pesquisas Educacionais e na formação de professores de Escolas Normais, assim como a realização de um seminário, com a assistência de técnicos estrangeiros, para o treinamento de professores em exercício e a concessão de 20 bolsas de estudo, as

quais seriam destinadas ao preparo de especialistas em diferentes Estados brasileiros, a fim de que os mesmos, futuramente, pudessem atuar juntamente com os centros de pesquisas educacionais, nas suas regiões de origem.

Baseada nas respostas dos países aos referidos questionários, na ocasião da IX Conferência Geral (realizada em Nova Delhi, em novembro-dezembro de 1956), a UNESCO aprovou a Resolução nº 1.81, referente ao Projeto Maior nº 1, que possibilitou ao Diretor-Geral da Organização atuar no sentido de promover estudos e envio de missões de peritos; ajudar a aumentar o número de professores de ensino primário, assim como melhorar a preparação dos mesmos; contribuir com a formação dos professores das escolas normais, com a cooperação especial da Escola Normal Interamericana de Rubio, na Venezuela; oferecer bolsas de estudos para professores e alunos de determinadas Universidades da América Latina; fomentar a compreensão do referido projeto por meio de serviços de informação.

A Resolução nº 1.81 previa ainda a constituição de um Comitê Consultivo Intergovernamental com a presença de delegados da Argentina, Bolívia, Brasil³⁵, Chile, Colômbia, Estados Unidos, Haiti, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Venezuela.

O Comitê Consultivo Intergovernamental, em fevereiro de 1957 aprovou os objetivos do Projeto Maior nº 1 e o plano de trabalho para o biênio 1957-1958, o qual previa, dentre outros aspectos, o seguinte:

Formação de Professores de Escolas Normais – No 'Centro Interamericano de Educação Rural', em que ficará transformada, a partir de 1958, a atual Escola Normal Interamericana de Rubio, Venezuela, funcionarão: a) um curso de um ano destinado a professores de escolas normais; b) um curso de estudos intensivos de 3 meses, destinado a administradores e inspetores de ensino rural; c) envio de professores para fazerem observações em sistemas de educação rural particularmente eficazes ou para conhecimento da aplicação de técnicas de educação de base e organização de comunidades (UNESCO, 1958a, p. 87).

Estava prevista ainda, a concessão de bolsas de estudo de 1 ano, para professores de escola normal rural realizarem estudos, assim como de 4 meses, para diretores, administradores e inspetores de escolas rurais trabalharem no Centro

³⁵ O Brasil foi representado por Braulino Botelho Barbosa, o qual reforçou a oferta de um curso de aperfeiçoamento, em nível universitário, de especialistas em educação, a ser realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, contando com o apoio da Universidade desse Estado.

Interamericano de Educação Rural de Rubio e, esses últimos estudarem o funcionamento de sistemas escolares rurais.

A UNESCO ainda se propôs a realizar “pesquisas-modêlo sobre comunidades rurais, visando ao estudo das relações entre estas e a escola” (UNESCO, 1958a, p. 88).

Para Gomide (2012), a ação política promovida pela UNESCO por intermédio desse documento “efetivava as primeiras orientações exógenas para a educação no Brasil” (GOMIDE, 2012, p.79).

O mencionado questionário, intitulado *Relatório do Ministério da Educação apresentado pelo INEP ao Bureau International d'Education*, foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 74, de abril-junho de 1959. Publicação esta que representa a transcrição, com perguntas e respostas, do relatório que o Bureau Internacional de Educação solicitou aos Ministros da Instrução Pública, para o exercício de 1957-1958. O questionário enviado ao Ministério da Educação foi respondido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Dentre os variados assuntos envolvendo a educação brasileira do período, o documento reforça o posicionamento do Brasil ante a Campanha Nacional de Educação Rural³⁶, cujo objetivo era a melhoria do nível do magistério das áreas rurais e a “preparação de técnicos para atender às necessidades de educação de base e a elevação dos níveis econômicos da população rural” (Relatório do Ministério da Educação, RBEP, 1959, p. 205). Para tanto, promovia-se cursos de treinamento para professores rurais, missões culturais, centros de treinamento de cooperativismo, centros sociais de comunidade, centros de treinamento de educadores de base e centros de orientação de líderes locais.

Segundo Calazans, Castro e Silva (1981), a atuação da Campanha Nacional de Educação Rural promovia experiências em certos municípios representativos de algumas regiões, a fim de que as mesmas, quando bem-sucedidas, pudessem ser estendidas a toda a região e disseminadas pelo seu próprio exemplo. A escolha das

³⁶ Subordinada ao Departamento Nacional de Educação do MEC, a Campanha Nacional de Educação Rural, que foi oficializada institucionalmente em 04/05/1952, inspirava-se nas missões culturais mexicanas, União Pan-Americana e UNESCO. Seu objetivo era “recuperar o homem rural” por meio da educação fundamental e também atuar no sentido de promover reformas da estrutura agrária. Atuava substituindo uma cultura por outra, mediante educação de base, em quase todo o território nacional, através das missões culturais, de centros de treinamento de líderes, semanas educativas, centros sociais de aperfeiçoamento, cursos e campanhas educacionais (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981).

regiões era feita por meio dos mapas do IBGE, que, para os autores, representava um problema histórico e político, uma vez que a nação era heterogênea e que, vista de modo homogêneo seria mais facilmente controlada pelo poder público.

Para esses autores, a Campanha Nacional de Educação Rural, um programa preparado no exterior ou no interior de gabinetes, atuava mediante a preparação de líderes, “espécie de herói civilizador que teria como incumbência levar ‘a boa nova a seus irmãos desvalidos’” (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 168), os quais agiam procurando moldar as populações rurais de acordo com a cultura urbana.

Conseqüentemente, no dia 07 de julho de 1958, a 20ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação Pública, convocada em Genebra pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação, voltou a discutir a questão rural, adotando a Recomendação nº 47, a qual dispunha sobre as possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais.

Conforme o documento anterior, porém mais amplo, este documento trazia algumas considerações, as quais precediam as recomendações propriamente ditas, que totalizam 47.

As considerações reproduziam uma preocupação com a ignorância de grande parte da população rural do mundo, que representava mais da metade da humanidade, causando um desequilíbrio, responsável pelo atraso no desenvolvimento das nações. Fazia-se necessário o reajustamento por parte de todas as pessoas, tanto do meio urbano quanto do meio rural, a adequarem-se ao rápido desenvolvimento cultural, econômico e social da humanidade.

A interdependência de tais fatores, culturais, econômicos e sociais, era especialmente evidente nas zonas rurais subdesenvolvidas, por isso era importante reunir esforços para elaborar um plano a fim de melhorar o nível de vida nestas áreas.

No entanto, a consciência da necessidade de conservação e uso racional dos recursos naturais, fator essencial para o bem-estar da humanidade, deveria ser uma preocupação primordial dos moradores do campo.

Diante disso, o documento propunha que a escola rural, assim como a escola urbana, fosse um centro de cultura e de progresso social e econômico para a comunidade.

Assim como a Recomendação nº 8, esta Recomendação explicitou a preocupação com a marginalidade das crianças da zona rural, considerando a

desigualdade de oportunidades educacionais que essas crianças enfrentavam tendo em vista a crescente semelhança do campo com o modo de vida da cidade, a melhoria dos métodos de transporte e comunicação, tornava-se imperativo oferecer também oportunidades iguais a todas as crianças,

[...] considerando que a desigualdade de acesso à educação de que são vítimas numerosas crianças do interior constitui uma injustiça que deve ser eliminada com urgência; considerando que a harmonização, cada vez mais desenvolvida dos modos de vida rural e urbano, notadamente nas regiões que se puderam beneficiar com a melhoria dos meios de transporte e das técnicas de informação, requer que os jovens das zonas rurais disponham das mesmas possibilidades de acesso à educação que dispõem seus camaradas da cidade (UNESCO, 1958b, p. 65).

O documento considerou também a necessidade de que fossem mantidos professores capazes na área rural, além de considerar a ação de organizações nacionais e internacionais a fim de ajudar a fornecer instalações para a educação rural em todos os países.

As recomendações que constituíam este documento estavam agrupadas em categorias, todas visando oferecer o mesmo padrão de educação das crianças da zona urbana às crianças da zona rural. Tais categorias agruparam 10 recomendações para a administração, 11 recomendações para a organização, 6 recomendações para os currículos, programas e métodos, 2 recomendações para os recursos para a educação pós-primária, 7 recomendações para a educação de adultos, 8 recomendações para o pessoal docente e 3 recomendações para a cooperação internacional, as quais totalizaram 47 recomendações.

No primeiro grupo, referente à administração do ensino, as discussões eram precisas. Recomendou-se, dentre outros aspectos, que as autoridades responsáveis organizassem campanhas para eliminar os fatores que pudessem contribuir para a desigualdade entre áreas urbanas e rurais e que promovessem a conscientização do dano provocado por isso para o desenvolvimento social e econômico de um país. As autoridades deveriam motivar as comunidades rurais a trabalharem para o desenvolvimento de suas escolas rurais, organizando ainda um inventário das necessidades educacionais, solicitando recursos da iniciativa privada, sendo também conveniente a criação de fundos locais ou regionais para a construção de escolas rurais.

Recomendou-se que, nos países onde a administração da educação era centralizada, fossem criados órgãos administrativos, subordinados às autoridades de educação pública – as quais deveriam sempre ter o controle – , especialmente responsáveis pela promoção da educação nas áreas rurais e que tivessem como objetivo principal a implantação progressiva de um ensino primário rural de mesmo padrão ao oferecido às crianças das áreas urbanas, inclusive no que se referia à igualdade de oportunidades de acesso aos serviços de educação especial e estudos pós-primários.

Os serviços de inspeção deveriam levar em conta as características especiais das escolas rurais, reconhecendo o seu tipo particular de organização.

As recomendações do segundo grupo, sobre a organização do ensino, eram amplas, valorizando as especificidades do meio rural.

Quanto a esta organização, era essencial adaptar os calendários e feriados às condições locais, considerando que toda criança deveria ter direito ao curso completo de sua escolaridade obrigatória. Tendo em vista esta questão, em comunidades pequenas poderia ser utilizado o sistema de professor único, contando com a cooperação dos próprios alunos. Entretanto, o uso deste sistema, exigiria que o futuro professor fosse iniciado nessa metodologia quando ainda em formação.

Cita-se o sistema de escolas centrais, que eram estabelecimentos que possuíam organização e equipamentos similares aos das escolas urbanas. Tais escolas poderiam oferecer educação para todos os alunos de sua área de abrangência, com transporte gratuito ou barato, sugerindo que, quando as circunstâncias permitissem, poderia ser usado um sistema que combinasse escola de um único professor para as crianças mais novas e transporte das crianças mais velhas às escolas centrais.

14. Outro meio indicado para determinadas regiões rurais é o sistema da escola central que, possuindo uma organização e um equipamento iguais aos da escola urbana, pode oferecer uma escolaridade completa a todos os alunos de sua zona. 15. Quando a rede de comunicações se prestar para isso, os alunos da escola central devem beneficiar-se dos meios de transporte gratuitos, ou módicos, para voltarem às casas, o que permite conciliar as vantagens da vida familiar com as da vida escolar. [...] 17. Quando as circunstâncias forem favoráveis (efetivos suficientes, comunicações fáceis), recomenda-se a adoção de um sistema que combine o professor-único para os alunos mais novos com o transporte dos mais velhos para uma escola central (UNESCO, 1958b, p. 68-69).

Recomendou-se a oferta de cantinas escolares e serviços de vestuário, a fim de facilitar a frequência dos alunos, além de disseminar princípios de saúde e higiene.

Propunha-se também o ensino por correspondência, àquelas crianças que se encontravam isoladas e cujos pais eram educados suficientemente para supervisionar seus estudos. Para estas crianças e como forma de complementação de estudos, sugeria-se também o ensino por rádio ou televisão. Entretanto, a educação por correspondência e por rádio deveria ser periodicamente complementada com atividades supervisionadas pelo professor.

Quanto aos programas, currículos e métodos, recomendou-se que não fossem inferiores em qualidade ou em escopo, do que aqueles das escolas urbanas e que permitissem às crianças do ensino primário, adquirirem habilidades, conhecimentos e processos de pensamento, fundamentais para o prosseguimento de seus estudos.

23. É importante, todavia, que o ensino rural, sem se transformar, por esta razão, num ensino de tipo profissional, se inspire nas condições de vida e trabalho do campo, a fim de dar a seus alunos uma perspectiva prática, contribuir para a melhoria do nível de vida da população e fazer perceber melhor o vínculo existente entre essa melhoria e a utilização racional dos recursos naturais (UNESCO, 1958b, p.69).

Importante salientar que, mesmo não sendo de caráter profissional, o ensino nas escolas rurais deveria estar inspirado na vida do campo e deveria contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva prática a fim de melhorar a vida na comunidade rural desenvolvendo a consciência da utilização racional dos recursos naturais.

O documento considerou sociedades de atividades práticas, como escotismo, clubes de jovens agricultores, grupos de estudo locais, etc., meios para continuar a ação educativa das escolas rurais.

Recomendou-se, nos países com condições, o desenvolvimento de livros e materiais didáticos especialmente para as escolas rurais.

O documento referia-se ainda à formação continuada de professores das áreas rurais, orientando que esta pudesse ser feita pela radiodifusão educativa e televisão.

No que dizia respeito aos recursos para a educação pós-primária, o documento se referia à importância das instalações educacionais nas zonas rurais, não somente para o nível primário, mas também deveria ser desenvolvida a educação geral e técnica, sempre que viável. E, quando isso não fosse viável, que os serviços necessários pudessem ser estabelecidos em centros de fácil acesso a várias comunidades.

Com relação ao pessoal docente, a Recomendação nº 47 especificou as orientações aos países em que os professores primários rurais eram formados separados ou juntamente com os professores urbanos, esclarecendo que tanto os professores rurais, quanto os professores urbanos teriam o mesmo estatuto profissional.

Para os países onde os professores primários rurais fossem treinados separadamente, não deveria haver diferença nesta formação em relação aos professores urbanos. Caso tivesse havido, deveriam ser tomadas medidas para remediar esta situação, por meio de férias, cursos de reciclagem, etc.

Nos países onde todos os professores recebessem a mesma formação, aqueles que atuavam em escolas rurais deveriam estar familiarizados com os problemas deste contexto e com os métodos de ensino nas escolas de professor único.

O documento alertou para que pudessem ser tomadas medidas a fim de proteger o professor rural de qualquer sentimento de isolamento, assim como lhe fossem oferecidas vantagens particulares (alojamento, subsídios especiais, instalações para a educação de seus filhos e de sua própria cultura geral e profissional, etc.), além das mesmas oportunidades de crescimento na profissão, já que as condições de vida nas áreas rurais poderiam ser menos favoráveis e as atribuições do professor que atuasse nesse meio, mais difíceis.

Recomendou-se que o recrutamento de professores para áreas rurais pudesse atrair candidatos devidamente qualificados e, sempre que necessário, fossem abertas aulas complementares ou secundárias. Além disso, devido a importância de campanhas de alfabetização, educação básica, pós-secundário e educação de adultos, fazia-se necessária uma equipe especial que ainda tivesse conhecimento da psicologia social e sociologia rural.

Finalmente, o documento referia-se à cooperação internacional, pontuando a importância de que fossem realizadas conferências regionais a fim de que cada grande região pudesse se adaptar aos princípios desta Recomendação.

Chamou-se a atenção à ajuda aos países subdesenvolvidos.

46. O empenho dos órgãos internacionais e de seus Estados membros, interessados em expandir a educação, deve ser concentrado em emprego que é conveniente dar a seus projetos para a consecução e intensificação da ajuda que prestam aos países subdesenvolvidos a fim de que possam eles dispor de recursos materiais e técnicos indispensáveis à educação das crianças de zonas rurais (UNESCO, 1958b, p. 68-69).

Recomendou-se ainda, o estudo do sistema de ensino de professor único nos locais onde o mesmo fosse desconhecido.

A esse respeito foi apresentada a Recomendação nº 52, resultado da XXIV Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada de 3 a 7 de julho de 1961, em Genebra, a qual dispunha sobre a escola primária de mestre único.

O documento considerou que em muitos países a instituição das escolas de somente um professor facilitaria a generalização do ensino obrigatório e que tais escolas eram responsáveis pela educação de milhares de crianças, apesar de que, devido às mudanças nas condições de vida das pequenas comunidades em certos países, as escolas de professor único estivessem sendo diminuídas.

Defendia-se uma escola de professor único “completa”, capaz de oferecer vantagens sobre o aspecto pedagógico, humano e social dos educandos. Caso tal escola ministrasse somente uma parte do ensino, fazia-se necessário convencer as autoridades escolares e os professores sobre a importância das escolas unidocentes, já que as mesmas foram responsáveis pelo quase desaparecimento do analfabetismo nos países que as adotaram e que os países que lideravam o desenvolvimento educacional mundial continuaram a adotar esse sistema de educação nas regiões em que as dificuldades de transporte ou de financiamento não permitiam agrupar os alunos de pequenas localidades em escolas centrais.

Dentre outros aspectos, recomendava-se que se levasse em consideração a contribuição das escolas de mestres únicos para a elaboração dos planos de ensino, que tudo fosse feito para romper com o isolamento dessas escolas e que se estabelecesse, junto à administração superior do ensino de primeiro grau, um órgão

consultivo que ficasse encarregado de estudar os problemas das escolas primárias de um só professor.

Caso houvesse necessidade de extinção das referidas escolas, era necessário consultar as populações interessadas, antes de executar os reagrupamentos planejados, ouvindo especialmente os pais, que talvez preferissem preservar a escola, por representar muitas vezes o único centro de atividade cultural e social de que dispunham.

Nas questões de ordem pedagógica, recomendou-se que o número de alunos confiados a cada professor de classes unidocentes não excedesse, sendo preferencialmente inferior, ao número de alunos confiados aos professores de escolas primárias de vários mestres, já que os primeiros precisavam atender alunos com diversidade de idades, distribuídos em vários anos de estudo.

Propunha-se que fosse recuperado o papel do aluno monitor, um aluno adiantado que pudesse auxiliar nas atividades escolares.

Recomendou-se que as escolas de mestre único tivessem os mesmos planos, programas e anos de escolaridade das escolas primárias de vários professores, destacando-se nas instruções e normas destinadas a tais escolas, o fato de se prestarem elas, muito mais do que os outros tipos de escolas, à aplicação de certos princípios psicopedagógicos, tais como o trabalho individual e em grupo.

Sobre os professores, propunha-se que tivessem a mesma formação daqueles que viessem a atuar em escolas com vários mestres. Que os futuros mestres pudessem realizar práticas de ensino em escolas de mestre único, sendo talvez útil a criação de escolas-piloto deste gênero, anexas aos estabelecimentos de formação pedagógica.

Em função de seu isolamento, fazia-se mais necessário o aperfeiçoamento dos professores que atuavam em classes unidocentes e,

[...] Em vista das dificuldades de sua função e do acréscimo de responsabilidades que lhes cabe, convém facilitar ao máximo as condições de trabalho dos titulares de escolas de um só mestre; devem eles dispor de razoável ajuda quanto a alojamento, assistência médica e reembolso das custas de viagem [...] (UNESCO, 1962, p.145).

Esta Recomendação foi publicada, na íntegra, na Revista de Pedagogia (nº 3, volume IV, julho de 1962), cujo exemplar, em seu artigo de abertura – Soluções

reais para problemas reais – discutiu as considerações trazidas pela UNESCO na referida Recomendação.

A revista enfatizou a importância da discussão, em âmbito internacional, das escolas de mestres únicos nos países subdesenvolvidos, em especial, na América Latina.

Foi discutida a Recomendação nº 52, sugerida pela UNESCO, reiterando, dentre outros aspectos, a necessidade de que as escolas de classes multisseriadas, ou escolas de um só mestre das zonas rurais, oferecessem uma educação completa, assim como aquela oferecida na zona urbana.

Entretanto, foi criticado o fato de a UNESCO desconsiderar as limitações que os países subdesenvolvidos enfrentavam no que dizia respeito à formação de professores para atuarem nessas escolas, as quais eram regidas, fundamentalmente, por professores leigos.

A verdade, porém, é que as escolas de mestre único, nos países subdesenvolvidos, em u'a maioria que dá ao fato a importância de fato fundamental, são regidas por mestres leigos, que ordinariamente contam com apenas uma deficiente preparação geral na escola primária e nenhuma preparação pedagógica especial (SOLUÇÕES REAIS PARA PROBLEMAS REAIS, 1962, p. 5).

Nesse sentido, todas as recomendações referentes à metodologia de ensino propostas na XXIV Conferência Internacional de Instrução Pública foram consideradas alheias à realidade de extrema pobreza de preparação dos professores para atuarem nas classes multisseriadas dos países subdesenvolvidos.

Contudo, por intermédio de Erasmo Pilotto³⁷, a revista propunha que, apesar de as recomendações não caberem para tais escolas e sendo elas as únicas possíveis na grande maioria das regiões,

[...] não vemos como não tratar, objetivamente, de assentar medidas que sirvam, realmente, para aperfeiçoá-las, soluções reais, orgânicamente

³⁷ Erasmo Pilotto nasceu em Rebouças (PR), no dia 21 de outubro de 1910 e faleceu em maio de 1982. Segundo Miguel (1997), entre as vertentes teóricas que permearam a sua formação e a orientação teórica de seu trabalho, destacaram-se o neo-idealismo italiano de Gentile, o neopitagorismo de Dario Vellozo, o positivismo, o humanismo clássico, os princípios de Wallon e Pestalozzi, etc. Em razão disso, “ele caracterizou-se como um educador eclético, buscando encontrar naqueles que lhe serviram de modelo melhores formas de realizar a educação pública” (MIGUEL, 1997, p. 109). Para a autora, Pilotto estava inserido, assim como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, no ambiente de discussões nacionais acerca da importância da educação como fator decisivo para o desenvolvimento e progresso da nação.

assentadas, de séria inspiração pedagógica, uma política sistemática e científica para substituir a improvisação, a superficialidade, a dispersão e o frequente desacerto [...] que, de ordinário, dominam nesse campo, cuja importância temos que considerar vital (SOLUÇÕES REAIS PARA PROBLEMAS REAIS, 1962, p. 5).

Pilotto incitou esforços para a melhoria da educação ofertada nas escolas isoladas no Paraná, as quais serão tratadas no quarto capítulo. Entretanto, as propostas mencionadas até aqui não foram assimiladas a contento no Brasil, que engatinhava nessas discussões. Porém, percebo alguns aspectos de consonância, os quais materializaram-se na legislação educacional e que serão discutidos no próximo capítulo desta tese.

Algumas regiões do Brasil neste período estavam vivenciando um acelerado processo de industrialização, com uma consequente atenção dos poderes públicos a assuntos relacionados ao meio urbano em detrimento do meio rural.

Dentre as recomendações da UNESCO, referentes ao período de 1936 a 1996, foram encontradas somente a Recomendação nº 8, de 1936, e a Recomendação nº 47, de 1958, que trataram exclusivamente da questão rural. Entretanto, o assunto foi abordado em outras recomendações, em caráter secundário, discutidas na sequência.

A 14ª sessão da Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pelo Conselho Educacional das Nações Unidas, a Ciência e a Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, dispunha sobre a escolaridade obrigatória e sua extensão, adotando a Recomendação nº 32, em 20 de julho de 1951, a qual, dentre outros aspectos, demonstrou atenção para com a formação do pessoal docente, particularmente aqueles que atuavam em zonas rurais, orientando que os mesmos tivessem consciência desse ambiente a fim de que se tornassem parte ativa na vida social e que promovessem uma “educação de base”.

A formação profissional deve permitir aos professores, particularmente aos mestres rurais, tornar-se não somente técnicos de ensino, mas também pessoas que possam tomar parte ativa na vida social, sendo particularmente informados sobre o meio em que irão trabalhar, conhecendo seus hábitos, suas necessidades, suas aspirações; eles devem ser agentes ativos de uma ‘educação de base’, incluindo cultura geral, higiene, atividades artesanais, práticas agrícolas, etc. (UNESCO, 1952, p.109).

É visível ainda nesta Recomendação, a preocupação com os professores das áreas rurais que se encontrassem em condições de vida difíceis, alertando as

autoridades escolares a esforçarem-se “para encontrar medidas destinadas a compensar as desvantagens resultantes dessa situação” (UNESCO, 1952, p. 109).

A Recomendação nº 36, que dispunha sobre a formação do magistério primário, adotada a partir da 16ª sessão da Conferência Internacional de Instrução Pública, ocorrida no dia 14 de julho de 1953, alertou que para onde houvesse um sistema de formação diferente para professores rurais e urbanos, essa formação tivesse níveis de estudos equivalentes, assim como os títulos conferidos a uns e outros.

Referia-se também às facilidades, como férias, alojamento, etc., que deveriam ser concedidas aos professores primários a fim de que pudessem beneficiar-se das iniciativas realizadas para o seu aperfeiçoamento profissional, principalmente aos professores que atuavam na zona rural “sem possuir todos os títulos que se exigem” (UNESCO, 1954a, p. 84).

Na mesma sessão da Conferência, porém no dia seguinte, foi adotada a Recomendação nº 37, que dispunha sobre a situação do magistério primário. Já na parte inicial, que se referia ao estatuto administrativo, o documento orientou que o corpo docente primário, sobretudo quando se tratasse de pequenas aglomerações rurais, estivesse subordinado administrativamente às autoridades locais e que estas estivessem em condições de garantir os direitos dos professores, principalmente o pagamento regular da remuneração.

O documento orientou ainda quanto à nomeação e designação de escolas a esses professores:

Entre os meios de estimular os professores a permanecerem na mesma escola e de remediar os inconvenientes que decorrem das transferências muito freqüentes de titulares, sobretudo na zona rural, deve-se providenciar a prática de medidas capazes de facilitar a nomeação de mestres em sua própria localidade ou em localidade vizinha, se fôr seu desejo (UNESCO, 1954b, p. 89).

Entre os dias 9 e 17 de julho de 1956, ocorreu a XIX Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação, que contou com a participação de representantes de 74 países, adotando a Recomendação nº 42, a qual dispunha sobre a inspeção do ensino, solicitando que os contatos entre a inspetoria e a escola devessem ter a mesma constância tanto nas escolas rurais como nas urbanas.

A Recomendação nº 45, aprovada em 17 de julho de 1957, na 20ª sessão da Conferência dispunha sobre a formação dos professores de ensino normal, solicitando que aqueles que prestassem a formação pedagógica aos futuros professores que iriam atuar em zonas rurais, possuísem conhecimentos sobre essas áreas e sobre os métodos de educação convenientes.

A Recomendação nº 51, oriunda da XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública, a qual dispunha sobre o ensino especial para débeis mentais, solicitou que os inspetores de ensino responsáveis pelas escolas rurais, “dêem atenção ao encaminhamento dos casos isolados de debilidade mental e despertem o interesse de professores e autoridades escolares das organizações de proteção social” (UNESCO, 1961, p. 78).

A Recomendação nº 57, que tratou da carência de professores primários, e que foi resultado da 26ª sessão da Conferência, ocorrida de 1 a 12 de julho de 1963, alertou ao fato de que a carência de professores primários era mais acentuada no meio rural ou regiões isoladas e, por isso:

[...] deve-se oferecer aos professôres rurais vantagens compensadoras: abonos especiais, limitação da permanência nas regiões isoladas ou insalubres, facilidades de moradia e abastecimento, gratuidade de meios de transporte, de serviços de assistência médica para a família, facilidade de internato e educação para os filhos, autorização de cultivar parte do terreno pertencente à escola, etc. (UNESCO, 1964, p. 69).

Recomendou-se que se criassem estabelecimentos de formação de professores nas zonas rurais, com programas que considerassem as características do meio, sem prejuízos à dimensão e qualidade e, caso não fosse possível a criação de tais estabelecimentos, que se constituíssem “equipes móveis de inspetores escolares para facilitar a formação e o aperfeiçoamento dos mestres rurais ou daqueles em exercício nas áreas de difícil acesso” (UNESCO, 1964, p. 70).

Na vigésima oitava Conferência Internacional de Instrução Pública, ocorrida de 12 a 22 de julho de 1965, foram adotadas as Recomendações nº 58 e nº 59. A primeira relativa à alfabetização e educação de adultos e a segunda, relativa ao ensino de línguas vivas na escola secundária. Entretanto, somente a primeira, remetia-se ao contexto rural, no sentido de proporcionar aos adultos moradores dessa região, uma educação além do nível primário, tendo “em mira a necessidade crescente de conhecimentos de nível secundário e superior” (UNESCO, 1965, p.

375), a ser ministrada em estabelecimentos de ensino ou instituições de educação extraescolar, como em universidades ou institutos, paralelamente às suas atividades profissionais.

A Recomendação Relativa à Condição Docente³⁸, aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, no dia 05 de outubro de 1966, em Paris, rezou que os programas de formação de professores deveriam variar de acordo com a função que estes professores viessem a exercer nos diferentes tipos de estabelecimento, incluindo, portanto, experiências práticas na agricultura, àqueles que necessitassem. Evidenciou-se, portanto, o papel social do professor.

O documento sinalizou também a questão rural no item 108, referindo-se aos prédios escolares, conforme segue:

108. Os prédios escolares deverão dar garantias de segurança, transmitir harmonia em sua concepção e ser funcionais; deverão estar aparelhados não apenas para um ensino eficaz, mas também para as atividades extracurriculares e comunitárias, **principalmente nas áreas rurais**; ser construídos com materiais duráveis e de acordo com as normas de higiene; adaptáveis a usos pedagógicos variados e de manutenção fácil e econômica (UNESCO, 1998, p. 26, grifo nosso).

De 26 de outubro a 30 de novembro de 1976, a Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Nairóbi, capital do Quênia, na sua 19ª sessão, voltou a discutir a educação de adultos, alertando que cada Estado-Membro deveria tomar medidas com vistas à participação da comunidade adulta, urbana ou rural, em programas de desenvolvimento educacional.

A recomendação 15 deste documento, detalhou os objetivos da educação de adultos em áreas rurais.

15. With regard to settled or nomadic rural populations, adult education activities should be designed in particular to: (a) enable them to use technical procedures and methods of individual or joint organization likely to improve their standard of living without obliging them to forgo their own values; (b) put an end to the isolation of individuals or groups; (c) prepare individuals or groups of individuals who are obliged, despite the efforts made to prevent excessive depopulation of rural areas, to leave agriculture, either

³⁸ Utilizo a versão traduzida para a língua portuguesa por Jeanne Sawaya e revisada por Lúcia Maria Gonçalves de Resende, UNESCO, 1998.

to engage in a new occupational activity while remaining in a rural environment, or to leave this environment for a new way of life (UNESCO, 1976, não paginado)³⁹.

Portanto, de acordo com o documento, a educação de adultos deveria permitir aos mesmos utilizarem métodos de organização que os ajudassem a melhorar seu padrão de vida sem, entretanto, renunciar aos seus valores. A educação deveria pôr fim ao isolamento de indivíduos ou grupos e ainda preparar os indivíduos para novas atividades profissionais na própria zona rural ou fora dela, apesar dos esforços para mantê-los no seu ambiente original, evitando o êxodo rural.

A Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris para sua 20ª sessão, no dia 21 de novembro de 1978, resultou no documento intitulado Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO ⁴⁰, a qual versou sobre a preocupação de que os planos de desenvolvimento urbano e rural, pudessem, a longo prazo, oferecer “instalações, locais e equipamentos para a educação física e o esporte, levando em consideração as oportunidades oferecidas pelo ambiente natural” (UNESCO, 1978, não paginado).

A Recomendação nº 73, relativa à integração entre educação e trabalho produtivo, resultado da 38ª sessão da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, entre os dias 10 e 19 de novembro de 1981, discutiu as atividades relacionadas com o mundo do trabalho, incluídas nos programas e currículos da educação, afirmando que as mesmas deveriam, entre outros aspectos:

[...] contribute to improving the employment and career prospects of every individual, regardless of sex, by providing equal opportunities for all to gain access to all levels of formal and non-formal education and vocational and technological training in the various urban and **rural** economic fields (UNESCO, 1981, p. 29, grifo nosso)⁴¹.

³⁹ 15. No que diz respeito às populações rurais assentados ou nômades, as atividades de educação de adultos devem ser concebidas, em especial a fim de: (a) permitir-lhes utilizar procedimentos técnicos e métodos de organização individual ou conjunto capaz de melhorar seu padrão de vida, sem os obrigar a renunciar a seus próprios valores; (b) pôr fim ao isolamento de indivíduos ou grupos; (c) preparar os indivíduos ou grupos de indivíduos que são obrigados, apesar dos esforços feitos para evitar o despovoamento excessivo das zonas rurais, a deixar a agricultura, seja para participar de uma nova atividade profissional, permanecendo em um ambiente rural, ou para sair desse ambiente para um novo modo de vida (Tradução livre).

⁴⁰ Documento traduzido para a língua portuguesa pelo setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da UNESCO no Brasil. Tradução Christiano Robalinho Lima, Brasília, 2013.

⁴¹ [...] contribuir para a melhoria do emprego e das perspectivas de carreira de cada indivíduo, independentemente do sexo, fornecendo a igualdade de oportunidades para que todos possam ter

Logo, tais atividades inseridas no contexto escolar, deveriam contribuir para a melhoria do emprego e das perspectivas de carreira do indivíduo, independentemente, entre outros aspectos, se a sua área de domínio econômico fosse urbana ou rural.

Três anos depois, ocorreu a 39ª sessão da Conferência Internacional de Educação, em Genebra, nos dias 16 a 25 de outubro, que resultou na Recomendação nº 74, relativa a universalização e renovação do ensino primário, na perspectiva de uma introdução apropriada à ciência e à tecnologia.

Este documento fez uma pequena menção à zona rural, quando alertou sobre a necessidade de que fosse oferecida atenção especial aos grupos desfavorecidos da população, incluindo neles, as crianças que viviam em zonas rurais.

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas, aprovada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990, advertiu sobre a importância de que as populações excluídas, dentre elas, as populações das zonas rurais, não sofressem nenhum tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

A 42ª Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, de 3 a 8 de setembro de 1990, sobre a luta contra o analfabetismo: políticas operacionais, estratégias e programas para os 1990 – Recomendação nº 77 –, discute brevemente a situação rural

10. Dentro de las metas fijadas para um período determinado y en cooperacion con los organismos apropiados, tales como las organizaciones de mujeres, ha de formularse una política eficaz de eliminación de las disparidades entre los índices de alfabetización de hombres y mujeres, así como de niños y niñas a nivel de la escuela primaria. Análogamente, deben formularse decisiones de política eficaces respecto de otros grupos sociales, como los habitantes de tugurios urbanos, la población rural pobre, las minorías culturales y lingüísticas y los impedidos (UNESCO, 1990, p. 6)⁴².

acesso a todos os níveis da educação formal e não formal, formação profissional e tecnológica nas diversas áreas de domínio econômico, sejam urbanas ou rurais (Tradução livre).

⁴² 10. Dentro das metas estabelecidas para um determinado período e em cooperação com os organismos apropriados, tais como as organizações de mulheres, há de se formular uma política eficaz de eliminação das diferenças entre as taxas de alfabetização de homens e mulheres, bem como de crianças, ao nível da escola primária. Da mesma forma, devem ser formuladas políticas eficazes em relação a outros grupos sociais, como moradores de favelas urbanas, a população rural pobre, cultural e linguisticamente e pessoas com deficiência (Tradução livre).

Propunha-se que se adotassem políticas que eliminassem as diferenças entre as taxas de alfabetização de homens e mulheres. Que o acesso ao ensino primário fosse formulado com metas, com prazos e com a cooperação de organizações femininas. Devendo, inclusive, serem tomadas decisões de mesma natureza, relativas aos moradores da zona rural, pobres, cultural e linguisticamente.

No item 8 deste documento, foi possível verificar uma articulação com a educação rural, ao se discutir a necessidade de que os países, a fim de desenvolverem a alfabetização e a educação básica para todos, adotassem uma ampla abordagem no sentido de identificar grupos potenciais de alunos e seus pares, em seus próprios ambientes naturais.

Isso significa, a possibilidade de identificar grupos de alunos que pudessem ser alfabetizados em seus ambientes naturais, incluindo, portanto, o meio rural.

A Recomendação nº 78, resultado da 43ª sessão da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, de 14 a 19 de setembro de 1992, relativa à contribuição da educação para o desenvolvimento cultural, sugeriu que a escola preparasse os alunos para participarem da vida social, econômica e cultural da comunidade. Que a própria escola pudesse se tornar um centro de atividades educativas e culturais para a comunidade e que, principalmente nas áreas rurais, ela fosse um útil instrumento de integração nesse sentido.

Como parte de la comunidad local, la escuela debería preparar a los alumnos para participar en la vida socioeconómica y cultural de la comunidad y constituir para esta última un centro de educación y de animación cultural. Para que la escuela se convierta en un eficaz instrumento de cohesión de lá comunidad, sobre todo en las zonas rurales, es preciso actuar de común acuerdo y practicar la consulta entre los responsables de la educación y otros involucrados en ella: padres, autoridades y asociaciones locales, empresas, etc. Esta apertura a la comunidad exige que la escuela disponga de recursos humanos, financieros y técnicos adecuados, y del espacio y la arquitectura apropiados. Por su parte, los establecimientos de la cultura deberían proponer sus servicios a las comunidades locales y ayudar a las escuelas a fortalecer su acción cultural entre la comunidad (UNESCO, 1992, p. 6)⁴³.

⁴³ Como parte da comunidade local, a escola deveria preparar os alunos para participarem da vida socioeconômica e cultural da comunidade e constituírem, para esta última, um centro de educação e atividades culturais. Para que a escola se converta em um eficaz instrumento de integração da comunidade, especialmente em zonas rurais, é preciso atuar, de comum acordo, e praticar a consulta entre os responsáveis pela educação e outros com ela envolvidos: pais, autoridades e associações locais, empresas, et. Esta abertura à comunidade exige que a escola disponha de recursos humanos, financeiros e técnicos adequados, além de espaço e arquitetura apropriados. Os estabelecimentos de cultura, por sua vez, deveriam oferecer seus serviços às comunidades locais e ajudar as escolas a fortalecerem sua ação cultural com a comunidade (Tradução livre).

Em 1996, a 45ª sessão da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, entre os dias 30 de setembro a 5 de outubro, apontou algumas reflexões acerca do papel, das funções e do lugar dos professores e educadores, no meio escolar e na sociedade.

Trata-se de um texto constituído por 9 recomendações, envolvendo a contratação de professores, sua formação inicial e continuada, autonomia e responsabilidade do professor frente ao processo educacional, as parcerias estabelecidas no processo educativo, as novas tecnologias a serviço da melhoria da qualidade do ensino, a profissionalização como estratégia de aperfeiçoamento do estatuto e das condições de trabalho do professor, solidariedade com o professor que trabalha em situações difíceis e a cooperação regional e internacional como instrumentos da mobilidade e das competências do professor.

Dentre estas recomendações, a solidariedade com o professor que trabalha em situações difíceis, enunciou aspectos da educação rural, ao se referir à polivalência exigida do professor para lidar com as situações postas neste contexto profissional, polivalência esta, que o professor nem sempre foi preparado para desenvolver.

Diante disso, o documento sugeriu que algumas ações fossem implementadas, tais como: organizar a formação inicial e continuada no próprio local, apoiada numa rede de apoio pedagógico e moral, a fim de encorajar os professores oriundos das zonas difíceis e aqueles que estão motivados para trabalhar nestes locais; prever, nos cursos de formação de professores, uma formação complementar em psicopedagogia, psicologia e readaptação escolar, por exemplo; prestar assistência aos professores e educadores através de serviços de apoio, o qual poderia ser formado por equipes móveis de especialistas; pôr em prática medidas motivadoras incluindo indenizações, vantagens, um sistema adequado de promoções e a possibilidade de transferência para regiões mais calmas, após um determinado tempo de serviço; garantir a segurança; reforçar os laços e a cooperação entre professores e a comunidade, e finalmente; desenvolver todas as formas de solidariedade local, regional e internacional junto aos

professores que trabalham em situações difíceis, tanto do ponto de vista material, como técnico e moral.

Em suma, diante das Recomendações analisadas, é possível perceber um profícuo interesse da UNESCO para com a educação rural, evidenciado nas recomendações aqui analisadas, as quais contemplam desde as questões mais elementares até as mais complexas deste contexto.

Posso inferir que a UNESCO, mesmo antes de sua efetiva existência⁴⁴, ao longo desse período, depreendeu e vulgarizou a importância do meio rural para a estabilização econômica dos países do Caribe e da América Latina, no contexto pré e pós Segunda Guerra Mundial.

A concepção de educação para o meio rural presente nos documentos da UNESCO está embutida em sua gênese: “fazer avançar, através das relações educacionais, [...] entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade” (UNESCO, 2002, não paginado). Significa, portanto, relacioná-la ao desenvolvimento econômico e social das nações, considerando que a escola seria a responsável por oferecer melhores condições de viver e produzir no meio rural, de forma a evitar o despovoamento do campo e o consequente êxodo para a cidade.

A UNESCO preconizou principalmente a igualdade de oferta de educação para os meios urbano e rural, sendo esta última, inspirada na vida do campo, desenvolvendo a consciência da utilização racional dos recursos naturais. Preconizou também a oferta de educação integral, a adaptação dos currículos, assim como da organização escolar – como o calendário escolar – às necessidades locais; a substituição de escolas de classes multisseriadas com professores únicos por escolas centrais ou consolidadas.

Contudo, preponderantemente, a UNESCO preocupou-se com a formação de professores para atuarem nas zonas rurais, propondo a criação de escolas normais regionais e rurais. Incentivou o desenvolvimento de missões culturais a fim de facilitar o aperfeiçoamento dos professores. Recomendou a valorização do corpo docente que atuaria no meio rural, por meio de medidas que compensassem as

⁴⁴ Por meio do Bureau Internacional de Educação que, posteriormente, passou a fazer parte da UNESCO.

desvantagens de se trabalhar em condições difíceis, que os edifícios escolares fossem adaptados para acomodar a residência do professor.

Entretanto, conforme pontuado por Pilotto, a UNESCO desconsiderou características de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, no sentido de propor alternativas para o enfrentamento das dificuldades resultantes da atuação de professores leigos.

Pretendo, na sequência, discutir a forma como tais recomendações foram incorporadas às políticas públicas nacionais para a educação no período compreendido entre os anos de 1936 e 1996.

3 O CENÁRIO NACIONAL

Os processos sociais econômicos, políticos, demográficos e outros, que ocorrem na agricultura, são fundamentais para a compreensão do conjunto da sociedade (IANNI, 1984, p. 171).

3.1 A CONJUNTURA AGRÁRIA NACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO, ENTRE OS ANOS DE 1936-1996

Falar da educação no meio rural de modo deslocado dos processos sociais e econômicos contraria esta proposta, visto que impede a plena compreensão dos fatores constitutivos de cada uma das realidades educacionais envolvidas nesta pesquisa, sejam elas nacionais, estaduais ou locais.

O presente capítulo, apresenta, tal como proposto no segundo objetivo específico desta tese⁴⁵, algumas das principais discussões, na minha visão, que envolvem as questões econômico-sociais presentes no meio rural no período considerado, especialmente por estarem relacionadas a importantes alterações no modo de produção, as quais controlam as questões políticas, econômicas e sociais nacionais, definindo, conseqüentemente, os assuntos relacionados à educação, tendo em vista que, nas palavras de Luiz Antonio Cunha, “o motor da produção, na sociedade capitalista, é a orientação dos proprietários dos meios de produção” (CUNHA, 1977, p. 265).

Partilho desta compreensão, considerando os modos de produção como fatores determinantes da vida social, política e, conseqüentemente, educacional dos homens.

Segundo Vieira e Farias (2007), o rompimento com a velha ordem social oligárquica e o reajustamento dos segmentos emergentes com os segmentos tradicionais da sociedade fez surgir “um novo ciclo de produção econômica, quando o modelo agrário-exportador até então vigente cede lugar à substituição de importações” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 86), cujo processo, de acordo com Maria Ciavatta (2009), representaria uma oportunidade de fortalecimento da indústria nacional.

Werle (2010) corrobora nesse sentido ao afirmar que:

⁴⁵ Compreender o cenário educacional rural brasileiro, articulando-o ao contexto político, econômico e social, procurando analisar como as Recomendações da UNESCO se incorporaram às políticas públicas para a educação primária rural no Brasil.

Uma das alternativas para vencer a crise econômica estava na superação do subdesenvolvimento através de investimentos na industrialização e urbanização do Brasil, destacando-se o modelo econômico de substituição das importações, ou seja, investir na indústria nacional de bens de consumo não duráveis para atender as necessidades do país, diminuindo, assim, as importações, mas manter-se como exportador de produtos primários (WERLE, 2010, p. 46).

A crise econômica mencionada pela autora, aliada à política econômica adotada pelo governo para enfrentá-la, possibilitaram, segundo Ciavatta (2009), as condições para avançar no processo de substituição de importações.

Não somente a crise, mas os períodos que antecederam ou sucederam os conflitos mundiais (tanto a Primeira como a Segunda Guerra), os quais representam momentos de expansão das economias centrais, geram conseqüentemente o estancamento do desenvolvimento industrial das economias periféricas, por não se desenvolverem mecanismos eficientes de defesa da produção interna. Entretanto, “nos períodos de crise do capitalismo central, as economias dependentes têm a oportunidade de usar seus recursos ociosos para aumentar e desenvolver a produção, desde que mantida a demanda interna” (CIAVATTA, 2009, p. 192).

O fim do Estado Oligárquico no Brasil, para Ianni (1984), foi marcado por essa Grande Depressão Econômica⁴⁶ dos anos 1929-1933 e a Revolução de 30. Nesse período, as burguesias agrária e comercial perderam o controle do poder político para as classes urbanas emergentes.

[...] A revolução de 30 representou uma vitória da cidade sobre o campo; isto é, das classes sociais urbanas sobre as classes sociais rurais. Criaram-se algumas condições que iriam favorecer o predomínio do setor industrial sobre o setor agrário, principalmente a partir da década de 1950 (IANNI, 1984, p. 117).

⁴⁶ De acordo com Ianni (1984), depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a economia mundial expandiu-se significativamente. As atividades produtivas dos países que não haviam sido afetados pela guerra também aumentaram bastante. Quando o comércio internacional foi restabelecido, os EUA estavam numa condição privilegiada por disponibilizarem de um parque industrial moderno, vindo a se tornarem o principal centro econômico do mundo capitalista. Posteriormente, o mercado de ações sofreu uma queda inesperada em seus valores. No dia 24 de outubro de 1929 cerca de 13 milhões de ações mudaram de donos. Como conseqüência, em 1930 já havia 4,5 milhões de desempregados nos Estados Unidos, cuja estimativa passou para 12 milhões, em 1932. Ano este em que se registravam 6 milhões de desempregados na Alemanha, 3 milhões na Inglaterra e mais de um milhão na Itália. Com isso, o comércio internacional contraiu-se violentamente. O valor das transações mundiais caiu de 5.350 milhões de dólares, em janeiro de 1929, para 1.785 milhões de dólares, em janeiro de 1933.

Esta preeminência do setor industrial sobre o setor agrário, segundo o autor, influenciou, principalmente nos anos de 1950-1960, as decisões a serem tomadas no âmbito da política econômica governamental, favorecendo os interesses da burguesia industrial, em sentido lato.

Entretanto, segundo Ciavatta (2009),

Durante todo o governo Vargas, ocorreu a crescente intervenção do Estado por intermédio de órgãos e comissões de estudo, pela criação de uma infraestrutura de apoio à indústria, pela adoção da legislação trabalhista e da sindicalização das classes patronais e de operários, pelo apoio à economia, pela criação de instituições e mecanismos de proteção à saúde do trabalhador e de preparação da mão de obra (CIAVATTA, 2009, p. 196).

Nesse sentido, Raymundo Faoro (1989), ao empregar o termo “estamento burocrático”, de inspiração weberiana, para compreender a sociedade brasileira, associa-o ao patrimonialismo, a privilégios extra econômicos e ao desenvolvimento de estruturas institucionais e políticas centralizadas, com ênfase na manutenção das estruturas políticas de uma sociedade.

A autonomia da esfera política, que se manifesta com objetivos próprios, organizando a nação a partir de uma unidade centralizadora, desenvolve mecanismos de controle e regulação específicos. O estamento burocrático comanda o ramo civil e militar da administração e, dessa base, com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira (FAORO, 1989, p. 738).

Para o autor, os interesses estatais, apesar das tensões e conflitos gerados por grupos, classes e elites, conduzem ou deformam a sociedade.

De posse dessas informações, compreendo ser importante situar o processo de industrialização no Brasil a fim de se poder avançar nas discussões acerca do desenvolvimento agrícola nacional, pois, como afirma Ianni (1984) “Os setores industrial e agrário não são estanques. Ao contrário, no âmbito das forças produtivas (capital, tecnologia, força de trabalho e divisão social do trabalho), são complementares e interdependentes” (IANNI, 1984, p. 118). Para este autor “é através das sucessivas metamorfoses do capital agrícola que a industrialização se tornou possível, em sua maior parte” (IANNI, 2004, p. 29).

Para Ciavatta (2009), a industrialização teve início no Brasil no século XX, apesar de existirem centenas de estabelecimentos desde o fim do século XIX. José Francisco de Camargo (1960) afirma que a criação da indústria no Brasil se deu

aproximadamente entre os anos de 1880 e 1914. Segundo o autor, o referido período foi

[...] coberto por acontecimentos importantíssimos na nossa evolução político-econômico-social: abolição da escravatura, proclamação da República (acontecimentos seguidos de graves crises de reajustamento), surto cafeeiro sem precedentes, intensificação de correntes imigratórias (CAMARGO, 1960, p. 100).

Ciavatta (2009) aponta, baseada em analistas, o café como principal produto responsável pelo desenvolvimento industrial no início do século, o qual promoveu a ampliação do mercado interno. Posteriormente, as crises da cafeicultura⁴⁷, geradas a partir da recessão mundial, segundo Ianni (2004), produziram a conversão do capital agrário em industrial e fizeram com que agricultores se transformassem em empreendedores industriais.

Prado Júnior (2004) contribui com esta questão ao afirmar que,

A indústria nacional veio progressivamente substituindo com seus produtos a importação de quase tudo o que diz respeito a bens de consumo corrente; inclusive, depois da II Guerra Mundial, os bens duráveis e parte já significativa dos bens de produção. Tal processo se vem desenvolvendo com certa intensidade desde os princípios do século atual. Mas será no correr da I Guerra Mundial (1914-1918) que toma largo impulso em virtude da perturbação sofrida pelo comércio internacional e dificuldades de abastecimento exterior do país. A produção interna teve que suprir suas falhas (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 290).

Para Camargo (1960), a indústria se desenvolveu no Brasil devido a disponibilidade de recursos naturais, capitais, mão de obra, organização e política econômica convenientes.

Ianni (1984) considera que à medida que se intensificavam a industrialização e urbanização, expandia-se o capitalismo no campo e a agricultura passou a ser cada vez mais subordinada às exigências do capital industrial. “A agricultura, pecuária, extrativismo, agroindústria, artesanato rural passaram à influência crescente do capital industrial; transformaram-se em ‘indústria’” (IANNI, 1984, p.

⁴⁷ A queda nas exportações do café fez com que entre os anos de 1931 e 1933 fossem queimadas mais de 25 milhões de sacas do produto. O governo brasileiro pagava ao cafeeiro uma parcela do valor do café destinado à queima, a qual variava entre 15% a 40% do preço, dependendo da qualidade. A queda dos preços de comercialização do produto indica o nível da crise: “Uma saca de café passou de 5 libras ouro, em 1928, para 1,91, no ano de 1931. Aliás, o preço da saca continuou a depreciar-se nos anos seguintes, chegando em 1940 a 0,85 da libra ouro” (IANNI, 1984, p. 197).

160). Com isso, as atividades agrícolas passaram a articular-se ao capital localizado no Brasil e nos centros dominantes estrangeiros.

Segundo Faoro (1989),

A indústria dependente das importações, alimentada pelo bem de compra das exportações, seria meio de submissão, tal como os produtos agrícolas. O ideário nacionalista aí está vivo: produzir para emancipar o país com recursos próprios, com a remodelação do Banco do Brasil, para 'exercer função de *controler*, como propulsor do desenvolvimento geral' (FAORO, 1989, p. 690).

O fortalecimento da indústria nacional viria a promover o desenvolvimento do país como um todo.

Plínio Sampaio (1980) analisou os investimentos estrangeiros em atividades ligadas à agricultura. Para tanto, preparou uma relação das 400 maiores empresas estrangeiras que operavam no Brasil desde o seu ingresso até o ano de 1974. Segundo o autor, tais empresas representavam pouco mais de 10% do total de empresas estrangeiras sediadas no país, mas as mesmas detinham 86% do total de investimentos e 99% do capital estrangeiro registrado no Banco Central. Dentre essas empresas, 109 realizavam atividades ligadas à agricultura, das quais, 60 empresas, dedicavam-se exclusivamente às atividades agrícolas.

Dentre suas análises, Sampaio (1980) mostra a evolução do número de penetração dessas empresas no Brasil entre os anos de 1920 e 1975, o qual acentuou-se a partir de 1960, período em que se instalaram 43 das 60 empresas.

A aceleração do ritmo de ingresso de empresas estrangeiras dedicadas a ramos agrícolas se insere em um processo geral de penetração maciça do capital estrangeiro, iniciado nos anos cinquenta. [...] 76% das empresas de outros ramos e 72% das empresas 'agrícolas' existentes em 1975 ingressaram no país depois de 1950, mais precisamente por volta de 1956 a 1960 (SAMPAIO, 1980, p. 22).

A origem dessas 60 empresas, segundo o autor, pertence a grupos sediados em 13 países, com predominância dos Estados Unidos (17 empresas) e Japão (10 empresas). As empresas americanas atuavam preferencialmente nos ramos de alimentação, exploração de madeiras e exploração de polpa e papel. Já as empresas japonesas se dedicavam principalmente à comercialização de produtos agrícolas.

As relações entre Brasil e Estados Unidos iam além disso. Segundo Ianni (1984), em 1935, os países assinaram um acordo comercial que determinava reduções tarifárias recíprocas. De acordo com os termos desse acordo, os produtos contemplados do lado do Brasil seriam café, cacau, cera de carnaúba, madeira e manganês e do lado dos Estados Unidos seriam leite, peixe, cereais, farinha de trigo, automóveis, motocicletas, maquinaria agrícola, refrigeradores e rádios. Para o autor, “com base nessa nova política comercial reformularam-se e fortaleceram-se as novas áreas de influência. Assim, reduziu-se a presença inglesa, alemã e francesa na América do Sul, crescendo bastante a influência norte-americana” (IANNI, 1984, p. 204).

Sampaio (1980) salienta ainda que o capital estrangeiro investido no país nos setores ligados à agricultura se sobressaía aos demais ramos de atividade econômica.

Para Ianni (1984), o capital estrangeiro atrelava-se ao campo, sob o formato de investimentos, ou por meio do estrangeiro proprietário de terra que desenvolvia atividades agrícolas e que ajudava a constituir a complexa burguesia agrária do Brasil, na qual a burguesia estrangeira associava-se à burguesia nacional, de modo que empresários agrícolas eram empresários industriais, ligados a grupos econômicos industriais, comerciais, financeiros e agrícolas.

O autor destaca o surgimento da tecnocracia que se expandia no campo. Tratava-se de uma nova classe social constituída por engenheiros agrônomos, administradores, economistas, contadores e supervisores que vieram, ao longo da história econômica do país, exercendo suas atividades no meio rural, a fim de promover a expansão do capitalismo no campo.

As modificações no modo de produção, mencionadas anteriormente,

[...] exigem alterações qualitativas nas relações entre os homens. Na agricultura brasileira, elas afetam a empresa agrícola em seus componentes fundamentais, transformando pouco a pouco o fazendeiro em capitalista, o capataz em gerente, o lavrador em proletário (IANNI, 1984, p. 114).

Para esse autor, o surgimento do proletariado rural, enquanto categoria política, deu-se quando ocorreu o predomínio da cidade sobre o campo, quando o setor industrial superou o setor agrícola, tanto econômica quanto politicamente, no domínio das estruturas de poder do Brasil.

Werle (2010) afirma que a visão dualista entre rural e urbano intensificou-se com a crise de 1930, período em que “avultou-se o processo de valorização do setor urbano em detrimento do rural” (WERLE, 2010, p. 46).

Para Nelson Werneck Sodré (1999) o traço fundamental da etapa histórica iniciada no Brasil com a Revolução de 1930, foi o aceleração do desenvolvimento das relações capitalistas e, conseqüentemente, o crescimento quantitativo e qualitativo da burguesia e do proletariado. Entretanto, no meio rural tais relações desenvolveram-se desigualmente e de modo lento, pelo menos entre as décadas de 1930 a 1950, período em que,

[...] a disparidade entre as áreas urbanas e as áreas rurais cresce; a desigualdade de desenvolvimento entre regiões do país reflete, em parte, tal disparidade; o desenvolvimento de umas se opera em prejuízo do de outras, que transferem às mais desenvolvidas a força de trabalho que as suas velhas estruturas marginalizam, enquanto se colocam como dependentes e consumidoras (SODRÉ, 1999, p. 63-64).

Almeida e Grazziotin (2013) reiteram que as transformações ocorridas no país no século XX, nas quais uma sociedade de base preponderantemente agrária, passou para uma sociedade industrial, geraram mudanças econômicas e sociais, as quais, por sua vez, originaram “transfigurações identitárias e, portanto, afirmaram-se as identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade” (ALMEIDA e GRAZZIOTIN, 2013, p. 136).

Conseqüentemente, ao meio rural foi atribuído as ideias de atraso, no sentido de ausência de desenvolvimento, de ignorância. Fator que, dentre outros, motivou o êxodo rural, já que “a cidade assumiu a posição de paradigma dos modelos culturais e sociais” (ALMEIDA e GRAZZIOTIN, 2013, p. 136).

Para Camargo (1960), o fenômeno do êxodo rural tem diversas causas, entre as quais, registram-se os fatores técnico-econômicos e questões de caráter demográfico. Os fatores técnico-econômicos referem-se às “inovações introduzidas nos processos de cultura da terra, na criação de animais, no beneficiamento de produtos, ou nos meios de transporte dos locais de produção para os centros consumidores” (CAMARGO, 1960, p. 213), os quais liberam significativa mão de obra rural. Já os fatores demográficos estão atribuídos ao elevado aumento natural da população rural, cuja taxa de natalidade é superior em relação à taxa de natalidade verificada no meio urbano. Com isso, esse incremento espontâneo da

população rural produz e aumenta a fuga de trabalhadores rurais aos centros urbanos devido à falta de oportunidades laborais para um número crescente de pessoas.

Entretanto, “as transformações econômicas estruturais que se têm processado no Brasil, no decurso de sua evolução, constituiriam, porém, mais que quaisquer outras, as causas decisivas do êxodo rural entre nós” (CAMARGO, 1960, p. 214).

Lourdes Helena da Silva (2010) e Dóris B. Almeida (2011) ampliam as discussões sobre o fenômeno do êxodo rural ao afirmarem que esse processo de expulsão do homem do campo, nem sempre por opção, mas como única alternativa apresentada, devido à “concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a conseqüente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais” (SILVA, 2010, p. 17), sendo essa população, portanto, muito mais “expulsa do campo e de suas atividades profissionais do que propriamente atraídas pela possível melhora de vida na cidade” (ALMEIDA, 2011, p. 281).

Essa expulsão do homem de suas atividades laborais no campo, intensificada após o término da Segunda Guerra Mundial, também esteve atrelada, segundo Ianni (1997), ao fenômeno da globalização que foi interferindo nas relações de produção, assim como nos modos de vida dos indivíduos em todos os lugares. Para o autor, a aceleração das forças produtivas, em nível mundial, foi produzindo deslocamentos e realocações, a fim de acompanhar um intenso e generalizado processo de inovação tecnológica que expulsou muitos trabalhadores do processo produtivo, seja nas fábricas urbanas ou nas atividades agropecuárias.

Somado a tais fatores, Sérgio C. Leite (1999) atribui à aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1962, uma das situações responsáveis pelo êxodo rural, já que tal legislação trabalhista estendia aos trabalhadores rurais os mesmos direitos conferidos aos trabalhadores urbanos. Com isso, os empregadores rurais dispensavam seus empregados, por não estarem acostumados com este tipo de acordo social.

Segundo dados do IBGE, a população urbana brasileira em 1940 era de 12.880.182 habitantes, enquanto a população rural era de 28.356.133 habitantes, sendo esta última, 120% superior à primeira. Já em 1950, a população urbana aumentou para 18.782.891 habitantes, enquanto a rural aumentou para 33.161.506 habitantes, representando um valor aproximadamente 76% superior. E, em 1960, a

população urbana era de 31.303.034 habitantes e a população rural era de 38.767.423 habitantes, o que indica uma diferença percentual de 23,84%.

Essa situação inverteu-se nas três décadas seguintes, nas quais o número referente à população urbana se sobrepôs ao da população rural, já que em 1970, nas cidades residiam 52.084.984 pessoas, valor 26,87% superior às 41.054.053 pessoas que residiam na zona rural. Em 1980, viviam nas cidades 80.436.409 pessoas, 108,56% a mais do que as 38.566.297 pessoas que vivem no campo. E, finalmente em 1991, este aumento foi ainda mais surpreendente, representando 207,63% a taxa percentual de prevalência de pessoas residentes na zona urbana em relação àquelas residentes na zona rural (110.875.826 nas cidades e 36.041.633 no campo).

Tais valores indicam o gradativo aumento da população urbana e uma consequente redução da população rural, ao longo dessas seis décadas.

Goldin e Rezende (1993) corroboram com essas discussões ao afirmarem:

A mudança na estrutura de produção agrícola, com a realocação de recursos do café em direção a lavouras mais mecanizadas, como a soja, levou a uma maciça migração rural-urbana. Em consequência, uma comparação dos Censos de 1960 e 1970 revela que o Brasil deixou de ser, na década de 60, uma sociedade predominantemente rural, tornando-se uma sociedade em grande parte urbana (GOLDIN e REZENDE, 1993, p. 15).

Camargo (1960) aponta que no Brasil, de acordo com o recenseamento de 1950, 63,8% da população vivia no campo. O autor traz alguns dados demográficos, referentes à década de 1940, em outros países. Como por exemplo, a Argentina, que tinha 38,6% de sua população habitando a zona rural; os Estados Unidos, cuja população rural representava 43,5% do total de habitantes e o Japão, com 50,9% de sua população vivendo no campo. Situações contrárias eram verificadas na Colômbia, onde a população rural ocupava 70,9% da população total e na Índia, cujo percentual era de 87,2%.

Hobsbawm (1995) refere-se à celeridade do decréscimo do número de habitantes nas zonas rurais, em nível mundial, nesse período. Para o autor, “a mudança mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato” (HOBBSAWM, 1995, p. 284).

O autor apresenta dados quantitativos que justificam a sua afirmação:

[...] às vésperas da Segunda Guerra Mundial, só havia um país industrial, além da Grã-Bretanha, onde a agricultura e a pesca empregavam menos de 20% da população, a Bélgica. Mesmo na Alemanha e nos EUA, as maiores economias industriais, a população agrícola, apesar de estar em declínio constante, ainda equivalia mais ou menos a um quarto de habitantes; na França, Suécia e Áustria, ainda estava entre 35% e 40%. Quanto aos países agrários atrasados – digamos, na Europa, a Bulgária e a Romênia –, cerca de quatro em cada cinco habitantes trabalhavam na terra (HOBSBAWM, 1995, p. 284).

O autor continua apresentando números referentes a períodos posteriores:

[...] no início da década de 1980, menos de três em cada cem britânicos ou belgas estavam na agricultura. [...] A população agrícola dos EUA caíra para idêntica proporção. [...] na Espanha e em Portugal o número de pessoas empregadas na agricultura, que atingia pouco menos da metade da população em 1950, estar reduzido a 14,5% e 17,6%, respectivamente, trinta anos depois. [...] No Japão, por exemplo, os camponeses foram reduzidos de 52,4% da população em 1947 a 9% em 1985. [...] Na América Latina, a porcentagem de camponeses se reduziu à metade em vinte anos na Colômbia (1951-73), no México (1960-80) e – quase – no Brasil (1960-80). Caiu em dois terços, ou quase isso, na República Dominicana (1960-81), Venezuela (1961-81) e Jamaica (1953-81). Em todos esses países – com exceção da Venezuela –, no fim da Segunda Guerra Mundial os camponeses formavam a metade, ou a maioria absoluta da população ocupada (HOBSBAWM, 1995, p. 284-285).

Entretanto, Hobsbawm (1995) reitera que, apesar do maciço êxodo rural, os países industriais desenvolvidos se tornaram grandes produtores agrícolas, devido “a uma extraordinária explosão de produtividade per capita” (HOBSBAWM, 1995, p. 287) que foi possível graças a uma expressiva quantidade de maquinários, além da química agrícola, criação seletiva e biotecnologia.

Como se pode perceber, os anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial foram decisivos para essas alterações na vida da população rural e consequentemente da população urbana, pois “quando o campo se esvazia, as cidades se enchem” (HOBSBAWM, 1995, p. 288).

Nesse sentido, Almeida (2011) afirma que o êxodo rural no início do século XX acarretou no Brasil um problema urbano, pois o país “vive uma experiência de urbanização que não acompanha o processo de industrialização” (ALMEIDA, 2011, p. 280).

A marginalização e a exclusão social acompanham as populações na saída do campo, não permitindo que se integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo onde passam a viver. [...] as

peças não estavam preparadas profissionalmente para a inserção nas ofertas de trabalho das cidades, por isso não conseguiam ocupação e suas expectativas de uma vida melhor logo se viam frustradas. Restava a marginalização e a exclusão social (ALMEIDA, 2011, p. 281).

Essa prevalência da cidade sobre o campo no Brasil foi mobilizando o poder público a tomar decisões que favorecessem a indústria, o comércio e os bancos, secundarizando o atendimento das reivindicações dos trabalhadores rurais. Por isso, segundo Ianni (1984), a agricultura veio se constituindo no Brasil, subordinada aos interesses do capital existente na indústria nacional e internacional.

Todavia, Goldin e Rezende (1993) acreditam que o regime militar instaurado em 1964 silenciou o “movimento em favor da reforma agrária⁴⁸ ao mesmo tempo em que agiu no sentido de reduzir a punição que a política de substituição de importações impunha à agricultura” (GOLDIN e REZENDE, 1993, p. 15).

Os autores explicam que nesse período algumas mudanças na política cambial, além de uma expansão na abertura do comércio estrangeiro diminuíram as transferências líquidas da agricultura para a indústria. Com a consequente ampliação da política de substituição de importações, a partir do final da década de 1960 houve um grande impulso nas exportações de produtos agrícolas industrializados. Já no final da década de 1970 tais produtos representaram 30% do total de exportações, superando a participação das manufaturas.

Para Priori et al (2012), os anos de 1965 a 1980 marcaram um período no qual a agricultura brasileira, além de se submeter à economia urbano-industrial e ao setor externo, passou a sofrer frequentes intervenções do governo federal. “Uma das alternativas do governo para controlar a produção agrícola nacional foi elaborar programas de financiamento, como a implantação do Sistema Nacional de Crédito Rural, em 1965” (PRIORI et al, 2012, p. 119).

O crédito rural subsidiado promoveu um processo de modernização da agricultura brasileira, percebido na rápida mecanização e no forte aumento na utilização de fertilizantes e demais insumos. Segundo Goldin e Rezende (1993) a taxa de juros do crédito rural permaneceu fixada em 15% ao ano, durante toda a década de 1970, o que resultou em taxas reais de juros altamente negativas devido

⁴⁸ Sobre reforma agrária indicam-se as seguintes leituras: a) PRADO JUNIOR, Caio. **A questão agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979; b) SMITH, T. Lynn. **Organização rural: problemas e soluções**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

ao aumento da taxa de inflação, após 1973. Por isso, ao longo desse período, o volume de empréstimos se expandiu significativamente.

Para Goldin e Rezende (1993), o crédito barato e a modernização estavam atrelados às culturas de exportação.

Como consequência dessas novas políticas, atreladas ao investimento governamental em infraestrutura, de um modo especial em estradas e em pesquisas agrícolas, a agricultura brasileira pôde se desenvolver, especialmente nos Estados de Goiás e Mato Grosso do Sul. Também na região Sul, na qual a soja se tornou a principal cultura, absorvendo, no final dos anos 1970, 37% da área cultivada (GOLDIN e REZENDE, 1993).

Todavia, “ao longo da história, o campo é subordinado à cidade em escala crescente” (IANNI, 1984, p. 242). Alguns anos depois o autor prossegue afirmando que “a cidade não só se impõe sobre o campo, subordinando-o, como o absorve e, em muitas situações, o dissolve” (IANNI, 1997, p. 48).

Aos poucos, ou de repente, conforme a província, o país, a região ou o continente, a sociedade agrária perde sua importância quantitativa e qualitativa na fábrica da sociedade, no jogo das forças sociais, na trama do poder nacional, na formação das estruturas mundiais de poder. Em vários casos, o mundo agrário decresce de importância, ou simplesmente deixa de existir, se se trata de avaliar a sua importância na organização e dinâmica das sociedades nacionais e da sociedade global (IANNI, 1997, p. 40).

Nos mais variados setores agropecuários foi, portanto, ocorrendo a racionalização dos processos produtivos, de organização social e técnica do trabalho, a fim de se melhorar a produtividade. Os meios de concentração do capital, em nível mundial, “revolucionaram as condições de vida e trabalho no campo, acelerando inclusive a urbanização como estilo de vida, modo de localizar-se no mundo” (IANNI, 1997, p. 41).

A importância atribuída à cidade deve-se ao desenvolvimento industrial que “foi a força motriz do rápido crescimento econômico no período 1965/80” (GOLDIN e REZENDE, 1993, p. 5) graças às políticas de substituição de importações e de incentivos à exportação.

Entretanto, devido à combinação de uma alta dívida externa, taxas de juros internacionais mais elevados e relações de troca desfavoráveis interromperam esse processo de expansão econômica em diversos países da América Latina⁴⁹.

O Brasil vivenciou uma importante crise econômica na década de 80, desencadeada pela rápida alta de preços do petróleo e elevadas taxas de juros internacionais. Para Goldin e Rezende (1993), em 1981 o Brasil entrou em sua pior recessão desde o início dos anos 30. As taxas de inflação aumentaram significativamente. Os esforços de ajustamento foram tomados no sentido da renegociação da dívida externa, desvalorização da moeda (cruzeiro) e implantação de reformas monetárias.

Para os agricultores adotou-se a política de preços mínimos, desde o início dos anos 80, em substituição à política de crédito facilitado, como forma de proteção contra o risco trazido pela crise econômica.

De posse das discussões a respeito do contexto social e econômico do meio rural brasileiro, é possível compreender que o modo de viver e produzir no campo, ao longo do período analisado, passou por mudanças estruturais, motivadas pelo fator econômico.

O atrelamento da agricultura ao capital industrial – nacional e estrangeiro – e a prevalência da cidade sobre o campo, interferiram na importância atribuída à educação que, gradativamente, deveria adequar-se às necessidades da população, no preparo de mão de obra especializada. A educação precisava adequar-se aos novos modelos econômicos e sociais do país.

Por isso, as questões educacionais estão diretamente ligadas ao contexto social e econômico, o qual, por sua vez, depende fundamentalmente do trabalho, no sentido adotado por Ciavatta (2009), ao compreendê-lo como parte fundamental do ser social, sendo o trabalho responsável por humanizar o indivíduo, fazê-lo aperfeiçoar-se.

O homem do campo, ao desenvolver suas atividades agrícolas, foi, ao longo do tempo, sentindo necessidade de aperfeiçoamento. A própria sociedade capitalista

⁴⁹ O PIB registrado na América Latina ao longo dos anos 1965/80 era de 6% ao ano, passando para 1,5% ao ano entre os anos de 1980/88. No Brasil, passou de 8,8% ao ano para 2,9% ao ano nos mesmos períodos. O crescimento da indústria brasileira entre os anos de 1965/80 foi de 10,1% ao ano, baixando para 2,6% ao ano, nos anos de 1980/88. Já a agricultura teve um crescimento anual de 3,8% durante 1965/80 e 3,5% durante os anos de 1980/88 (GOLDIN e REZENDE, 1993).

assim o exigia. A escola rural era, portanto, o mecanismo mais acessível que lhe possibilitaria tal aperfeiçoamento.

Na sequência, abordarei assuntos relacionados à educação no meio rural, trazendo inicialmente uma abordagem histórica do período, discutindo elementos presentes nas legislações educacionais brasileiras e, posteriormente, procurando perceber de que forma tais legislações estavam articuladas às diretrizes apontadas pelas recomendações da UNESCO no período considerado.

3.2 A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UM TERRENO DE SEGREGAÇÕES

A questão da Educação Rural não é somente uma questão de interesse pedagógico, puramente técnico ou de caráter regional: ela é de uma grande complexidade e toca os interesses essenciais do País (AZEVEDO, 1976).

Data do final do Segundo Império, segundo Calazans e Silva (1983), o surgimento do ensino formal em zonas rurais, o qual se desenvolveu largamente na primeira metade do século XX, refletindo as necessidades que foram aparecendo como consequência da própria evolução do trabalho no meio rural.

A educação aparece nesse contexto como uma tentativa de se ajustar aos novos modelos econômicos e sociais brasileiros. A escola emergente passa, portanto, a fazer parte da sociedade capitalista e, segundo Calazans, Castro e Silva (1981), o papel dos sujeitos nela atuantes seria o de “contribuir para a divisão e reprodução ampliada das relações sociais de produção aí vigentes” (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 182).

A evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções no setor secundário e terciário da economia. O modelo econômico de emergência passou, então, a fazer solicitações à escola (ROMANELLI, 2010, p.47).

Para Almeida (2011), nas primeiras décadas do século XX a escola da cidade recebeu mais atenção tanto por parte dos poderes públicos quanto por parte da iniciativa privada.

As ações limitavam-se às escolas urbanas, como retrata Sérgio C. Leite (1999),

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999, p. 28).

Calazans, Castro e Silva (1981) consideram sempre marginais as ações do Estado dirigidas à educação rural, comparativamente às demais medidas no âmbito do social. Nas palavras dos autores:

A educação rural, em primeiro lugar, apesar dos numerosos programas, projetos etc. desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público; em segundo lugar, os resultados obtidos (onde e quando foram obtidos) parecem revelar mais um 'desfecho' do processo de desenvolvimento das diversas comunidades do que uma ação verdadeiramente transformadora e, finalmente, em terceiro lugar, uma função 'legitimadora' da presença dos agentes neste contexto, seja como forma de encobrir ou desviar as atenções sobre o seu papel real (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 162).

Nesse sentido, Lourdes Helena da Silva (2010), baseada em documentos e relatórios de pesquisas, acusa o descaso à educação rural. Na visão da autora, tais documentos apontam carência de escolas, condições precárias de infraestrutura, falta de qualificação de professores, currículos inadequados etc. A autora, revela “a presença de uma educação divorciada dos interesses e necessidades da população rural que historicamente tem sido forte instrumento de estímulo à evasão de muitos jovens para o meio urbano” (SILVA, 2010, p. 17).

No entanto, a partir do final da década de 1920, devido ao fortalecimento das concepções nacionalistas, essa situação foi modificada. “Desenvolve-se no país a ideia do ensino rural voltado à defesa do nacionalismo, na busca da construção de uma identidade do povo brasileiro e da nação brasileira” (ALMEIDA, 2011, p. 282). A escola rural deveria fortalecer valores do mundo rural, estando adaptada às necessidades regionais.

A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a

cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar mudanças sociais e econômicas, só assim estará apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país. (ALMEIDA, 2011, p. 287).

As discussões em torno da educação rural neste período voltaram-se aos ideais do nacionalismo, no sentido de fixar o homem rural em seu meio de origem, tendo porém, como base, a produção econômica.

A crise de 1929 motivou a intensificação de ideais nacionalistas, disseminados por Vargas, os quais visavam a um maior controle da economia nacional por meio da intervenção estatal na economia e o controle dos trabalhadores (CUNHA, 1981).

Aliado ao nacionalismo econômico, deu-se também o desenvolvimento da cultura nacional, como a terceira das etapas de desenvolvimento da cultura brasileira, conforme distinguiu Nelson Werneck Sodré (1999).

O autor separou em três as etapas desse desenvolvimento. A primeira referia-se à cultura transplantada anterior ao aparecimento da pequena burguesia como camada social intermediária; a segunda etapa referia-se à cultura transplantada posterior ao aparecimento da pequena burguesia e, finalmente, a terceira, representou o surgimento do processo de cultura nacional, com a intensificação das relações capitalistas.

Baseado nos discursos de Vargas, José Silvério Baía Horta (2012), afirma que a “glorificação da pátria somente seria alcançada através do aprimoramento da educação de seu povo e da valorização de sua capacidade de trabalho” (HORTA, 2012, p. 129).

Por isso, na Era Vargas (1930-1945), inserida no projeto de nacionalidade, a escola era percebida como um instrumento a serviço da transformação do homem em cidadão brasileiro, capaz de atuar em prol do desenvolvimento da sociedade, como bem afirma Carvalho (1989), “é neste quadro que a educação ganha estatuto de peça fundamental de uma política de valorização do homem como fator de produção e de integração nacional (CARVALHO, 1989, p. 17).

Neste sentido, compreendo a educação subordinada a projetos de maior amplitude social, os quais conferiam à escola a atribuição de constituir o cidadão disciplinado e apto ao trabalho.

Flávia Werle (2006) afirma que no final dos anos 20 e início dos anos 30 intensificaram-se as discussões em torno da valorização da escola rural “como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos” (WERLE, 2006, p. 117) e combate ao urbanismo. Segundo a autora, “a primeira metade do século XX trouxe elementos marcantes quanto ao encaminhamento da educação rural no país” (WERLE, 2010, p. 27).

Diante disso, Antonio de Arruda Carneiro Leão⁵⁰, defendia suas ideias em prol da educação rural. Acreditava que a riqueza do Brasil estava na produção agrícola que vinha sendo desenvolvida com técnicas rudimentares por trabalhadores considerados ignorantes. Carneiro Leão propunha reverter essa situação a fim de estimular o homem rural a melhorar sua produção, por meio de orientação para o trabalho no campo e de sua permanência ali.

A Conferência Pela Educação Rural, proferida por Carneiro Leão, em Curitiba, no ano de 1918 marcou o início de uma preocupação maior a respeito da difusão da educação popular no país. Carneiro Leão defendia que o potencial agrícola do país deveria ser valorizado, visando o mercado mundial. Por isso, o homem do campo precisava ser valorizado por meio da melhor qualidade de sua educação. A escola pública assumia significativa importância em todos os seus níveis, desde o combate ao analfabetismo (considerado alto no meio rural) até o ensino técnico-profissional e superior.

Posteriormente, durante a I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, no ano de 1927, cujo tema central foi a organização do ensino primário, evidenciou-se a preocupação com a educação no meio rural principalmente em 8,

⁵⁰ Carneiro Leão nasceu em Recife (PE), em 1887, onde fez seus estudos primário e secundário, assim como o curso de Direito, concluído em 1911. Contribuiu com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), na qual foi presidente nos anos de 1924 e 1925. Foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1922 e 1926. Foi professor, educador, jornalista, advogado, crítico literário, etc. Publicou várias obras onde demonstra sua preocupação com a difusão da educação popular e a crença de que a educação seria a ferramenta necessária para equiparar o Brasil às nações mais desenvolvidas. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1966 (SCHELBAUER e MACHADO, 2013; SILVA e MACHADO, 2004).

das 108 “teses”⁵¹ consultadas⁵². Tais discussões, situaram-se em torno de propostas de alterações curriculares para as escolas rurais, além da valorização e das dificuldades encontradas na difusão da educação neste meio, conforme detalhamento apresentado no quadro seguinte.

Quadro 5 – “Teses” que discutiram a questão rural, presentes da I Conferência Nacional de Educação, 1927.

nº “tese” Autor-local Título	Citação relevante	Ideias defendidas
4 Renato de Alencar (AL) Antagonias da didática na unilateralidade do ensino	“Por uma péssima tradição que ainda não encontrou embargos, o trabalho agrícola é deprimente e julgado próprio somente de incapazes intelectuais. O homem do campo é olhado com certo desprezo pelo homem da cidade. O preconceito tem suas nascentes no erro didático, na singularidade de ensino entre o mato e a praça. A didática é antagônica: instrui deseducando...” (p. 53).	a) Valorização do homem do campo. b) A cultura do solo e a pecuária deveriam fazer parte dos programas de ensino rural e urbano. c) Produção de livros didáticos para utilização no meio rural condizentes com esse meio.
33 Maria dos Anjos Bittencourt (PR) O ensino obrigatório e o civismo nas escolas	“O nosso sertanejo olha a instrução por um prisma diferente. Para ele, a vida reduz-se ao presente, e mandar o filho à escola, só mesmo coagido, porque julga mais proveitoso aplicá-lo na devastação das matas para o plantio do milho do que deixá-lo nos bancos escolares” (p. 193).	a) A autora discute a irrelevância da instrução escolar na concepção dos indivíduos que vivem no meio rural. b) Critica a falta de civismo nesse contexto. c) Defende a importância do civismo na escola rural e o papel fundamental do professor no sentido de desenvolver nas crianças, a partir da escola primária, o amor pela Pátria.
34 Deodato de Moraes (ABE) Rumo ao campo	“O futuro do Brasil está no desenvolvimento das nossas indústrias agrícolas; assim, não preparar a criança para compreendê-las, senti-las e amá-las é não prepará-la para a vida nacional. Grande parte da	a) Valorização do meio rural. b) Escola capaz de satisfazer as exigências desse meio. c) Professor interessado pela escola rural, combatendo o urbanismo,

⁵¹ Eram denominadas teses as comunicações ou trabalhos apresentados na conferência, por este motivo, estão sinalizadas entre aspas.

⁵² Fonte documental pesquisada: I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927). Brasília: MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123679>>. Acesso em 05/12/2014. Neste documento não constam as “teses” 108, 109, 110 e 111.

	população rural carece de conhecimentos vários que a riqueza e o progresso da Nação exigem. Não se prezam, como é necessário, os trabalhos do campo; não se considera a lavoura uma ocupação honesta e nobre, e esta é, sem dúvida, a causa de o nosso camponês preferir ainda doutorar o filho a fazê-lo bom agricultor” (p. 195).	criticando as profissões liberais, assim como o êxodo rural, desenvolvendo nas crianças o gosto pela terra e pelas profissões agrícolas, valorizando as experiências com a natureza (sendo esse o seu método de investigação).
58 João Candido Ferreira Filho (PR) Ensino agrícola nas escolas primárias rurais	“Hoje ninguém pode contestar que o índice da riqueza e do poder de um povo se mede pelo desenvolvimento de sua agricultura; e mais do que qualquer outra, a nossa pátria assenta na agronomia a sua pujança e a sua grandeza” (p. 339).	a) Indiferença por parte dos governantes aos problemas agrários. b) O autor defende que se aprendam na escola primária algumas noções indispensáveis relativas aos processos modernos de trabalhar a terra, para tanto, que cada escola tenha a sua pequena área cultivável pelos alunos, sob a direção dos professores. Propõe algumas ideias gerais sobre a necessidade e a viabilização do ensino agrícola prático nas escolas primárias rurais. c) Método de ensino ligado a atividades práticas e experimentais. d) Além do inspetor de ensino, inspetores agrônomos também deveriam fiscalizar as escolas rurais.
98 Alfredo Parodi (PR) A difusão do ensino primário no Brasil	“Cumpra que o professor se identifique, a princípio, com o sertanejo, para assenhorear-se da sua psicologia e modificá-la para o bem; conhecedor das necessidades e possibilidades locais, poderá indicar os meios mais eficazes para a sua exploração proveitosa. A obra do professor será de uma dupla adaptação, ao ambiente moral e ao ambiente físico, para modificar a ambos em prol da assimilação da raça e da prosperidade da Nação” (p. 596).	a) Criação de ensino técnico profissional, estendendo seus benefícios para as escolas rurais, incluindo em seus programas a prática da lavoura e da criação. b) Defesa e valorização da educação primária rural mexicana. c) Proposta para difusão do ensino em áreas rurais, com base no modelo mexicano.
99 Deodato de Moraes (DF) A escola e a família	“Todo ensino deve adaptar-se às necessidades gerais do meio e imediatas da criança. Como ministrar tal ensino sem conhecer as necessidades da região e, muito principalmente, as dos pais dos alunos?” (p. 607).	a) O autor demonstra a preocupação quanto ao desconhecimento dos camponeses com relação aos assuntos políticos e administrativos da Nação. É função do professor lhes fazer compreender o funcionamento das câmaras municipais, estaduais e federal, assim como conhecer as leis que regem a sociedade. b) O professor deve também cuidar dos assuntos agrícolas, difundir às famílias noções de higiene,

		puericultura e economia doméstica. c) É do professor a responsabilidade pelo bom ou mau andamento das escolas.
101 Belisario Penna (ABE) Política agrossanitária colonizadora e educadora	“Rumo ao campo deve ser a preocupação máxima dos dirigentes. Para isso, é indispensável emancipar e dignificar o brasileiro, facilitando-lhe a posse da terra; regenerando-o fisicamente, pelo combate às endemias, ao alcoolismo, por larga assistência médica e profilática; reabilitando-o intelectual e moralmente, pela instrução e pela educação; preparando-o para obter o máximo rendimento do trabalho, pelo ensino prático dos modernos processos de agricultura e por meio de transportes rápidos e econômicos” (p. 625).	a) Defesa do trabalhador rural, no sentido de estar à mercê do regime latifundiário. c) Êxodo rural como consequência. b) Produção agrícola responsável pela economia brasileira.
107 W. Muniz (PR) Como combater o analfabetismo no Brasil	“Lá nos recantos solitários das matas e colônias, os preceptores, cheios de zelo e amor ao ensino, mingam apenas o necessário para a parca manutenção da vida, sofrendo toda sorte de privações que o meio em geral vem mais agravar, em vez de proporcionar-lhes a justa recompensa do seu labor honroso. Não é pois para admirar este fato típico que durante longos anos nos ofereceu a aflitiva situação do ensino nos meios coloniais, onde, por falta de escolas, a população quase estrangeira se via na dura contingência de recorrer aos governos de seus países para manter professores subvencionados por eles” (p. 650-651).	a) Carência de professores para atuar nos meios rurais. b) Baixa remuneração a esses professores. c) Criação, pelo governo federal, de escolas nacionais estrangeiras. d) Influência de educadores alemães. e) Elevado índice de analfabetismo no Brasil.

Fonte: a autora (2017).

Como se pode verificar, o número de trabalhos que enfatizou a questão rural foi bastante irrelevante, representando apenas 7,4% do total de trabalhos. Entretanto, as reflexões estabelecidas foram ao encontro da tônica das discussões do período, no sentido da valorização do meio rural, de sua conseqüente importância para a economia do país, das dificuldades enfrentadas pela educação

nesse contexto e da diferenciação entre o ensino rural e o urbano, por meio de propostas de currículos diferenciados para uma e outra modalidade de ensino.

Destaco dentre elas, a “tese” nº 34, de Deodato de Moraes⁵³, na qual o autor discutiu a necessidade de que a escola, principalmente a escola rural, fosse prática e experimental, desenvolvendo nas crianças, as suas aptidões individuais, adaptando-as às exigências do meio em que está inserida.

Moraes (1997) acreditava que o futuro do Brasil estava no desenvolvimento das indústrias agrícolas. Então, ele atribuía à escola primária rural o papel de propagar os valores necessários à população rural, a fim de que essa última pudesse compreender a importância da profissão agrícola para a economia do país, tendo o professor uma função fundamental nesse contexto, já que cabia a ele demonstrar-se interessado pelos assuntos agrícolas, combatendo o urbanismo, criticando as profissões liberais, desenvolvendo nas crianças a afeição à terra e às profissões agrícolas, descrevendo “com cores carregadas e impressionantes o êxodo dos campos para as cidades, a burocracia que definha o intelecto e avilta o caráter” (MORAES, 1997, p. 195).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934 sob o governo de Getúlio Vargas, apresentou muitas influências do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)⁵⁴ e dedicou especial importância à educação, tendo sido a primeira vez em que a educação rural foi contemplada em uma Constituição.

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 a 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada

⁵³ Segundo Mokrejs (1990), Deodato de Moraes nasceu na cidade de Xiririca (hoje Eldorado – SP), no dia 20 de outubro de 1885. Formou-se em 1906 pela antiga Escola Complementar de Itapetininga, tendo sido professor de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal da Casa Branca (1914-1920). Estava ligado às ideias escolanovistas em circulação no início dos anos 1920. Foi superintendente de ensino no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro, desde 1924. Foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Psicanálise. Entre 1915 e 1940 escreveu vários livros de caráter didático.

⁵⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou um importante documento em defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Publicado em 1932, o Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais. A “Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la de vida em todas as suas manifestações” (SAVIANI, 2013b, p. 245).

numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

Destaco no parágrafo quarto do artigo 121 do texto constitucional, a preocupação com a educação rural:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

O Capítulo II, Da Educação e da Cultura, constituído por 11 artigos (Art. 148 a Art.158), referia-se à educação rural no Parágrafo único do artigo 156. Rezava o referido artigo:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único: Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Para Werle (2010), a Constituição de 1934 incitou a fixação do homem do campo em seu meio de origem e a consequente oferta de uma educação específica para o meio rural.

A Constituição de 1934 vigorou por três anos tendo sido substituída pela Constituição de 1937, outorgada em 01 de novembro, na qual Getúlio Vargas estabeleceu o Estado Novo. Nesta última, a educação sofreu as consequências de um Estado autoritário e as conquistas apresentadas na de 1934, foram dissolvidas, nem sequer mencionando a educação para a zona rural.

A Constituição de 1937 a qual, segundo Vieira e Farias (2007), foi claramente inspirada nas constituições dos regimes fascistas europeus, outorgou amplos poderes ao presidente da República e “o dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 97).

Em 1937, Anísio Teixeira criou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual, segundo Lourenço Filho (2001) promoveu investigações que motivaram o estabelecimento, em 1942, do Fundo Nacional de Ensino Primário, cujos recursos começaram a ser repassados em 1943.

A distribuição de recursos desse *fundo nacional* tem sido feita na proporção de 70% para a construção de escolas primárias em zonas rurais e construção de escolas normais regionais, ou rurais; 25% para a campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos, cujos serviços se desenvolvem, na maior parte, em zonas rurais, e 5% para a realização de cursos de aperfeiçoamento de mestres e de administradores de ensino primário. O programa de construções rurais, com residência para o mestre, de 1946 a 1950, compreendeu auxílio para 6.160 escolas, das quais já se construíram mais de 4 mil (LOURENÇO FILHO, 2001⁵⁵, p. 79, nota de rodapé).

Também no ano de 1938 foi criado, no Ministério da Educação e Saúde, por meio do Decreto-Lei nº 808, de 18 de novembro, a Comissão Nacional do Ensino Primário que, dentre outras funções, deveria “caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais” (PARANÁ, 1938). Tal atribuição reiterava o discurso que se fazia presente no período.

Em 1942 aconteceu o VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, de 19 a 27 de junho, promovido pela ABE, dedicado a “examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1944, p. 6).

O tema geral do evento foi o seguinte: *A Educação Primária Fundamental – Objetivos e Organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas de alto sertão*. Dentre os 8 temas especiais discutidos, 3 relacionaram-se especificamente às questões rurais. Eram eles: Tema 3, intitulado *O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência*; Tema 7, *As “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social*; Tema 8, *As “colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada*.

Dentre as 41 “teses” apresentadas sobre o tema geral, 32 foram indicadas para publicação na íntegra, nos anais do evento e lidas em plenário. As conclusões desses ensaios foram as seguintes: a) são quatro os objetivos da escola primária aos educandos: o desenvolvimento da personalidade, a integração à sociedade, a

⁵⁵ O referido artigo foi preparado pelo autor a pedido da UNESCO e, em consequência disso, foi publicado inicialmente em francês e em inglês na série *Problèmes d'éducation*, v. 7. A edição em português foi feita em 1953, na RBEP, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

formação do desenvolvimento da solidariedade humana, assim como o seu ajustamento regional; b) existência de leis que possibilitem amplas regulamentações, conforme cada região e que favoreçam as iniciativas dos professores nos contextos onde atuam; c) a escola primária deve atender a propósitos regionais além da educação comum que deve ser ofertada a todos os brasileiros; d) substituição gradativa de escolas estrangeiras por escolas nacionais; e) viabilização de vias de comunicação no alto sertão; f) ação das escolas rurais complementadas por atividades extra escolares, através da imprensa, do rádio, do cinema, de bibliotecas ambulantes, de associações e de missões culturais; f) promoção de inquérito a respeito das condições geográficas, econômicas e culturais da região ao se tomarem providências administrativas que visem ao planejamento do aparelho primário e rural ou cursos de formação de professores; g) acordos entre as esferas municipal, estadual e federal quanto aos planos de organização escolar.

Foram inscritas 26 “teses” no tema especial nº 3, cujas conclusões foram as seguintes: a) já que a quase totalidade dos brasileiros se concentra na zona rural, torna-se indispensável que seja possibilitado ao professor, no interior do curso normal, a compreensão da vida rural e a adaptação às suas diferentes modalidades; b) oferta de estudos e práticas referentes às atividades rurais e à higiene rural nas escolas rurais; c) reconhecimento à iniciativa pioneira da Escola Normal Rural de Juazeiro, no Ceará; d) em virtude das dificuldades vivenciadas pelos professores rurais, que os mesmos recebam melhores salários em comparação com os professores urbanos; e) a assistência ao professor que atua em zonas rurais deve se dar nos aspectos técnico, intelectual, social e moral; f) o aperfeiçoamento desse professor se realize em institutos que tenham interesse pelas escolas rurais por meio de visitas, cursos de férias e excursões de caráter educativo.

Constavam ainda nos anais algumas sugestões encaminhadas pelo Congresso. Eram elas: a) ensino rural provido de livros didáticos voltados à sua realidade, de Vítor Coelho de Almeida; b) inclusão de jogos infantis e atividades recreativas nos cursos de formação de professores rurais, de Rute Gouveia; c) que se desenvolvam programas de higiene, com atenção especial à alimentação racional, nas cadeiras das escolas normais, de J. Moreira de Souza; d) professorado brasileiro formado com espírito universitário por meio de curso secundário comum e de um curso profissional pedagógico, de Rômulo Almeida; e) apelo ao Presidente

Getúlio Vargas, no sentido de fundar e instalar uma escola normal rural em cada Estado, pelo relator Sud Mennucci.

As conclusões dos autores alocados no tema especial nº 7 convergiam principalmente quanto à necessidade de que fossem organizadas e postas em prática, missões culturais a fim de percorrerem as diversas zonas rurais do país. Para os autores, “a missão cultural, além de assistência técnica aos mestres, levará também, no que fôr possível, os benefícios da vida da cidade às populações rurais; deverá ainda colher observações sôbre as regiões que percorra” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1944, p. 46), sendo o papel de maior importância aquele atribuído ao cinema.

Quanto ao tema especial nº 8, após vários “considerandos”, os quais versavam sobre a impossibilidade “de se sanearem, educarem e socializarem as populações rurícolas do Brasil” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1944, p. 46) devido às longas distâncias que os separam, fato que prejudicava o fomento econômico de vastas regiões do país, o evento solicita que o Presidente da República baixasse um decreto-lei criando, a título de experiência, uma “colônia-escola modelo, onde julgar conveniente, porém, preferencialmente no Estado de Goiás, em comemoração à inauguração de Goiânia, considerada a “expressão máxima do pensamento ruralista” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1944, p. 6) do então governo da República.

Diante das discussões apresentadas neste congresso, é possível perceber na literatura algumas experiências isoladas ao longo do país e também na América Latina⁵⁶, dentre as quais, as missões culturais no Paraná, que serão tratadas no próximo capítulo.

Em 1942, Brasil e Estados Unidos firmaram o Convênio Nacional de Ensino Primário, no qual o Governo Federal assumiu com vários estados o compromisso de cooperação técnico-financeira a fim de desenvolver o ensino primário. Por isso, o INEP foi incumbido pelo Ministro da Educação e Saúde, de elaborar um plano para o desenvolvimento deste nível de ensino.

⁵⁶ Consultar: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

Tal episódio foi mencionado pelo Ministro da Educação e Saúde em exercício, Ernesto de Souza Campos, em entrevista concedida à imprensa e publicada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 21, em 1946.

O plano compreende a aplicação de 70% dos recursos na construção de escolas; 25% serão aplicados na educação primária de adolescente e adultos analfabetos e 5% em bolsas de estudo, destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços educacionais (ENTREVISTA, 1946, p. 492).

Na entrevista, o Ministro enfatizou que o plano representava uma preocupação do governo Dutra com a escolaridade primária, especialmente nas zonas rurais. Neste sentido, um dos principais objetivos do plano era a construção de escolas em todos os estados e ainda, “para as escolas rurais, a construção de alojamento para o professor, o que muito facilitará as administrações estaduais em resolver o problema dos docentes para determinadas zonas” (ENTREVISTA, 1946, p.494).

A prioridade em construir escolas era devida ao fato de que

[...] a população escolar de 7 a 11 é superior a 5.500.000. A matrícula escolar em 1944 foi pouco mais de 3.300.000. Há, assim, um ‘déficit’ escolar de 2.200.000, que precisa ser coberto. A rede escolar não dispõe de prédios em número suficiente. Basta dizer-se que segundo um inquérito feito em 1941, dos 28.302 prédios escolares existentes para o ensino primário, apenas 4.927 eram próprios estaduais ou municipais e desses somente 1.718 foram construídos especialmente para fins escolares (ENTREVISTA, 1946, p. 492).

O Plano para o Desenvolvimento do Ensino Primário⁵⁷ resultou de observações e dados do próprio INEP, juntamente com os dados do IBGE – os quais constataram que a rede escolar não tinha condições de atender todas as crianças em idade escolar –, assim como de sugestões de Lourenço Filho.

O documento retratou a realidade percebida no ensino primário brasileiro, mencionando a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, assim como o Convênio Nacional de Ensino Primário⁵⁸, assinado em 16 de agosto de 1942, além

⁵⁷ Ofício nº 51, de 25 de fevereiro de 1946, publicado na RBEP nº 21, de 1946.

⁵⁸ Constituído por sete cláusulas: na I, reafirma-se a "cooperação financeira da União com os Estados e o Distrito Federal, para fim de desenvolver o ensino primário em todo o país", excluindo-se de menção expressa os Territórios; na II, diz-se que a União prestará a qualquer unidade

de tratar das condições para obtenção do auxílio, da determinação das maiores necessidades e como aplicar o auxílio oferecido, assim como da comprovação de que se houvessem sido efetivados os compromissos assumidos pelo convênio e da proveniência de recursos do fundo. Finalmente, o documento descreveu a ação do INEP para a efetivação do plano.

Em 1942, durante a gestão de Getúlio Vargas, o Ministro da Educação Gustavo Capanema, empreendeu novas reformas de ensino regulamentadas por diversos decretos-leis assinados nesse ano até 1946, no governo Dutra⁵⁹, cujo conjunto foi chamado de “Leis Orgânicas do Ensino”, ou “Reforma Capanema”, que organizaram cada nível de ensino. Ao todo foram seis decretos-leis que se referiam ao ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.⁶⁰

A Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, representou um avanço, já que até então este nível de ensino não havia recebido atenção do Governo Federal, “estando os sistemas de ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar” (ROMANELLI, 2010, p. 164). Segundo a autora, havia ausência de diretrizes centrais e cada estado agia de acordo com sua própria política. Romanelli (2010) acrescenta ainda que as várias reformas promovidas pelos Estados desde 1920 eram reformas isoladas, as quais acentuavam as diferenças educacionais regionais.

federativa assistência de ordem técnica, para o fim de mais perfeita organização de ensino primário; na III e IV, estabelece-se que os Estados e o Distrito Federal passariam a aplicar, no ano de 1944, pelo menos 15% da renda proveniente de seus impostos, na manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do seu sistema escolar primário, e, seguidamente, mais 1% cada ano, até 1949, quando essa cota parte atingisse 20% ; na V, diz-se que os Estados deveriam realizar, sem perda de tempo, convênio estadual de ensino primário com as administrações municipais para o fim de ser assentado o compromisso de que cada Município aplicasse, em 1944, 10% da renda proveniente de seus impostos no desenvolvimento do ensino primário, elevando-se essa percentagem, ano a ano, de 1% até atingir 15% em 1949; na VI, acorda-se no interesse de maior articulação entre as repartições de administração de ensino primário, nos Estados, Distrito Federal e território do Acre, e repartições competentes do Ministério da Educação, para o fim de recíproca remessa de dados e informações; na cláusula VII, e última, diz-se que o Convênio deverá ser ratificado, de uma parte por decreto-lei federal, e de outra, por decretos-leis estaduais (PLANO PARA DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO, 1946, p. 498-499).

⁵⁹ Durante o governo de Eurico Gaspar Dutra os ministros da educação foram: Ernesto de Souza Campos (31/01/1946 a 06/12/1946), Clemente Mariani Bittencourt (06/12/1946 a 15/05/1950) e Pedro Calmon Muniz de Bittencourt (04/08/1950 a 31/01/1951).

⁶⁰ Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943; Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946; Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946; Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

Os dados apontados nas mensagens presidenciais do período apontavam a necessidade de que o poder público tomasse providências para com esse nível de ensino. É possível exemplificar tal situação com as palavras do presidente Eurico Gaspar Dutra, ao se referir à situação verificada em janeiro de 1946:

Tomando por base a frequência real dos escolares e não os dados inseguros da matrícula, que muitas vezes não se positivam, temos que, cerca de 3 milhões e 500 mil futuros cidadãos brasileiros estão privados dos benefícios de uma escolaridade sistemática e relegados ao analfabetismo ou ao semi-analfabetismo, justamente nos anos mais propícios à aprendizagem das técnicas e lastros fundamentais da cultura, isto é, dos 7 aos 11 anos (MENSAGENS PRESIDENCIAIS, 1950, p. 74).

Dutra afirmou ainda que das 3.295.291 crianças matriculadas nas escolas primárias em 1945, somente 2.333.696 tiveram frequência regular e apenas 1.522.412 foram aprovadas.

O Presidente mencionou a futura construção de aproximadamente 1.200 escolas rurais, pois considerou o sistema escolar escasso nessas áreas, que continham mais de 4.100.000 crianças entre 7 e 11 anos.

Em mensagem referente ao ano de 1949, Dutra reafirmou a crise de assistência educacional nas regiões rurais, onde registravam-se 36% do total de crianças matriculadas no ensino primário.

Para Ávila (2013), o sucesso da política de construção de escolas rurais não foi por acaso, mas sim devido ao Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário (PDEP), apresentado pelo diretor do INEP, Murilo Braga, ao Ministro da Educação Ernesto de Souza Campos em 1946.

O INEP ampliou o PDEP criando o Programa de Organização do Ensino Primário, “que incluiu o treinamento de professores das diversas regiões do país e a construção de escolas primárias adequadas às necessidades educacionais da zona rural brasileira” (ÁVILA, 2013, p. 137), seguindo recomendações da UNESCO.

A criação de tal programa motivou o INEP a convidar o professor Robert King Hall, da Universidade de Columbia (E.U.A.), com vasta experiência sobre educação rural em vários países da América Latina e do Oriente, a acompanhar a execução do programa.

O convite deste e de outros especialistas americanos conhecedores da educação rural fazia parte dos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos.

O professor Hall trabalhou com o INEP durante cinco semanas, período em que teve “a oportunidade de observar duas partes de seu programa de treinamento de professores, realizado no Rio de Janeiro, e destinado a bolsistas procedentes das áreas rurais de vários Estados e Territórios brasileiros, e a construção de uma rede de escolas primárias rurais” (HALL, 1950, p. 113).

Hall acompanhou a rede de escolas primárias rurais construídas com fundos do Governo Federal em Sergipe, onde visitou 24 escolas, 3 grupos escolares e uma escola normal rural.

O método de concessão do auxílio seguia algumas etapas: o estado assinava um convênio com o INEP, comprometendo-se a construir determinado número de escolas em um determinado número de localidades antes de receber os valores a que teria direito. Assinado o convênio e após garantia do fiel cumprimento de seus termos, o INEP transferia ao órgão educacional competente, de sua conta no Banco do Brasil, os valores necessários, em prestações. Caso o crédito permanecesse inutilizado, porque as autoridades não deram andamento à construção das escolas, as prestações cessavam. Três fiscais visitavam as escolas em construção e apresentavam relatório sobre a qualidade da obra e o prazo de término. A responsabilidade sobre a distribuição e administração dos fundos cabia ao governo estadual com o auxílio de cada prefeito municipal.

Essa descentralização torna a ‘advocacia administrativa’ muito mais difícil e assegura maior honestidade na execução do programa, pois a distribuição do dinheiro, até chegar às autoridades municipais, é publicada no órgão oficial e fiscalizada pelo Banco do Brasil (HALL, 1950, p. 118).

Para Hall (1950), o plano do INEP possuía quatro grandes vantagens: 1) ajudou a radicar o professor rural na zona rural, diminuindo o êxodo para as cidades; 2) contribuiu favoravelmente para a educação da comunidade em que a escola estava localizada; 3) ajudou a educar as instituições políticas e governamentais por meio de uma nova forma descentralizada de administração; 4) viabilizou a instalação de escolas rurais nas áreas mais necessitadas, realizando “algo que nenhum outro programa da história do Brasil jamais realizou” (HALL, 1950, p. 118).

O professor afirmou que até o dia 1 de janeiro de 1950,

[...] O INEP, através desse programa, financiou, planejou e fiscalizou até a fase final 2.250 escolas rurais, 55 grupos escolares. Além disso, estão em

construção 2.110 escolas rurais, 65 grupos escolares, 25 escolas normais rurais e já foram distribuídos os fundos para mais 1800 escolas primárias rurais, 100 grupos, 12 escolas secundárias e 20 escolas normais rurais, todas elas já autorizadas. O Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, afirmou que este é o maior número de escolas jamais construídas no Brasil, somados todos os períodos de sua história (HALL, 1950, p, 118).

Entretanto, as sugestões do professor Hall a respeito da formação dos professores para as zonas rurais diferiam da proposta trazida pela Lei Orgânica do Ensino Normal. Para ele, tal formação deveria ser disponibilizada aos futuros professores provindos das áreas rurais, de modo acelerado, por meio de programas de treinamento ofertados na zona urbana, onde, segundo ele, existia maior facilidade.

Para Hall, a preparação dos professores deveria ser feita sob forma de seminários, separados em dois diferentes níveis:

1) Cursos de matérias técnicas e Metodologia, destinados a dar ao professor uma técnica específica, útil na escola; 2) Cursos amplos e gerais, destinados a dar ao professor nova consciência e visão do papel da escola na comunidade local, na economia do país e no cenário nacional (HALL, 1950, p. 121).

E continua:

Não creio que o programa deva incluir cursos formais de Psicologia, Sociologia, História e disciplinas semelhantes – uma vez que a interpretação e a aplicação prática dessas disciplinas, parece-me estar muito acima da capacidade dos professores-alunos (HALL, 1950, p. 121).

Além disso, Hall propunha uma reforma radical nos programas de estudo das escolas rurais, sugerindo que os mesmos fossem elaborados em cada escola rural, com a participação da comunidade, oferecendo “maior atenção à agricultura prática – jardinagem, criação de animais, etc. Também devem incluir o ensino de indústrias domésticas de produtos vendáveis a fim de aumentar a renda do agricultor” (HALL, 1950, p. 122).

Evidencio a ousadia do professor Hall quando minimizou a cultura geral na escola primária rural, ao afirmar,

As disciplinas de classe, língua pátria, aritmética, história e geografia devem ceder lugar a um projeto de metodologia em que os alunos aprendam as matérias-instrumentos, como parte integrante de projetos muito mais

amplos e gerais da vida cívica e da formação a assuntos da vida familiar, profissional (HALL, 1950, p. 124).

Nesse sentido, sua proposta não considerava os Cursos Normais Regionais previstos na Lei Orgânica do Ensino Normal e, segundo Miguel (1997), traduziam uma concepção diferente da de Erasmo Pilotto⁶¹, no Paraná, por exemplo.

A formação do professor na zona rural do Paraná seguiu orientação diferente da sugerida por King Hall, conforme expresso já nas finalidades às quais se propuseram os Cursos Normais Regionais. A melhor formação do professor, buscada por estes cursos, não eliminava a função social que o mesmo iria exercer nas escolas do interior (MIGUEL, 1997, p. 152).

Acompanhando as transformações ocorridas na escola primária rural brasileira, a Lei Orgânica do Ensino Primário referia-se ao meio rural no Capítulo I – Do ano escolar, no qual o Art. 15 afirmava que “A duração dos períodos letivos e dos de férias será fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas⁶² agrícolas” (BRASIL, 1946a).

Portanto, via-se uma tentativa regulamentada de se respeitar o período de plantios e safras agrícolas, o que viria a favorecer a vida do agricultor, que necessitava da ajuda dos filhos, mesmo aqueles em idade escolar, em suas atividades laborais.

Esta lei designou que as Escolas Isoladas⁶³ seriam mantidas pelo poder público.

O Art. 44 referia-se à responsabilidade oriunda dos proprietários agrícolas e empresas, “Os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimento de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem a plena execução da obrigatoriedade escolar” (BRASIL, 1946a).

O Art. 50 referia-se à formação de professores para atuarem em zonas rurais.

⁶¹ Pilotto manifestou-se vigorosamente defendendo a importância da cultura geral na escola primária (MIGUEL, 1997).

⁶² Trabalho prolongado; acúmulo de serviços.

⁶³ Tipo de estabelecimento escolar de ensino primário que possuía uma só turma de alunos, entregue a um único docente (Decreto nº. 9525, de 11/01/1950).

Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, 1946a).

A primeira instituição dessa natureza, foi a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Ceará, criada em 1934.

Segundo Lourenço Filho (2001), a ideia desse formato de estabelecimento de ensino, foi proposta por Joaquim Moreira de Souza, então diretor geral de ensino do Ceará, no IV Congresso Nacional de Educação (1931). Seus esforços, somados aos da professora Amália Xavier de Oliveira, conseguiram com que a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte fosse criada como instituição particular subsidiada pelo governo do estado cearense, tendo Plácido Aderaldo Castelo como primeiro diretor. Foram assim listados os objetivos da escola normal rural, em seu regulamento datado de 1934:

a) Preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos. b) Contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional. c) Dar, pelos mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva. d) Despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do País (LOURENÇO FILHO, 2001, p.83).

Joaquim Moreira de Souza, em artigo publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, extraído do Jornal Diário de Notícias (RJ), no ano de 1963, afirma que a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte foi criada para atender às necessidades da população pobre que vivia da agricultura e do artesanato, despertando e desenvolvendo nesses indivíduos, aptidões para seu próprio bem-estar e da coletividade.

Segundo Magalhães Junior e Farias (2006), tal escola constituiu-se como um espaço de exercício de práticas no meio rural.

De acordo com Souza (1963), essa escola formou, de 1937 a 1959, ano do 25º aniversário, 22 turmas de professoras para atuarem no ensino primário rural do

Nordeste. O autor demonstra sua preocupação com a situação de descaso, frente à opinião pública,

[...] às populações rurais, a quem se tem negado tudo, até uma escola, centro civilizado por excelência, que ensine coisas simples e práticas ao povo ignorante, desnutrido e doente das zonas rurais, onde se encontrará ainda por muito tempo, apesar da industrialização galopante do país, a maior parte da população brasileira (SOUZA, 1963, p. 219).

O Ensino Normal vinha sendo secundarizado pelo poder público, conforme Mensagem Presidencial referente ao ano de 1950, na qual o presidente Dutra afirmou:

Até 1945, dispúnhamos apenas de 388 escolas normais, e, dessas, mais de 80% eram mantidas por instituições particulares, sendo que poucas funcionavam em prédios adequados ou especialmente construídos. Tal fenômeno clamava pela necessidade de não se restringir a ação do Governo federal unicamente à construção de prédios escolares para o ensino primário. Isto posto, decidiu-se, após prolongados estudos, levar avante a construção de escolas normais rurais, projetadas inicialmente em número de 45 (MENSAGENS PRESIDENCIAIS, 1950, p. 105-106).

A Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530, também publicada em 2 de janeiro de 1946, “não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados” (TANURI, 2000, p. 75).

Esta Lei prescrevia que os cursos normais rurais passariam a ser denominados normais regionais e seriam estabelecimentos destinados a ministrar somente o primeiro ciclo de ensino normal, com duração de 4 anos e destinado a formar regentes de ensino primário (BRASIL, 1946b, Artigos 4º e 7º). Tais cursos foram criados “como forma de solucionar o problema de formação do professor nas zonas rurais, ou naquelas afastadas das cidades maiores” (MIGUEL, 1997, p. 149).

Entretanto, a referida lei mostrou-se bastante sucinta no que dizia respeito às questões do meio rural, estabelecendo, em seu Art. 47, que cada curso normal regional deveria manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

Para Werle (2012), na primeira metade do século XX as Escolas Normais Rurais (ENR) eram consideradas instituições de nível complementar ao primário ou, no máximo, de nível secundário. Durante os anos de 1930, 1940 e 1950 existiram

ENR em vários estados brasileiros com o objetivo de formar professores para as escolas do interior.

A escola normal era procurada não só por falta de opção, por ser a única escola próxima ou disponível na cidade, mas também pela qualidade do ensino ministrado. A valorização da escola se justificava, era um estabelecimento que visava à profissionalização de homens para a área da educação por meio de um currículo com ensino teórico e prático aplicados ao campo (WERLE, 2012, p. 35).

Entretanto, Lourenço Filho, em estudo realizado a pedido da UNESCO⁶⁴, em 1953, discutiu a distribuição desigual dos Cursos Normais Regionais no ano de 1951 entre os diferentes estados brasileiros, onde dentre um total de 112 cursos Normais Regionais existentes no Brasil, 38 encontravam-se em Santa Catarina, 12 no Ceará, 9 em Minas Gerais, 9 também em Pernambuco, 8 na Paraíba e 8 também no Paraná. Os demais estados apresentavam números menos expressivos, ou não apresentavam Cursos Normais Regionais, como era o caso de Mato Grosso, Rio Grande do Norte, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Explico a inexistência desses cursos no estado de São Paulo tomando como referência Carlos Monarcha (2007), já que, segundo esse autor, Almeida Júnior, enquanto Diretor do Ensino de São Paulo (1935-1937), foi contrário à instalação de escolas normais, defendendo a criação de cursos rápidos de especialização, voltados à higiene rural, análise dos problemas do campo, ensino da leitura e da linguagem na zona rural, educação física, biblioteca infantil e atividades rurais. Proposta esta que veio a efetivar-se.

A presença de Sud Mennucci⁶⁵ frente à Diretoria Geral do Ensino⁶⁶ promoveu alguns avanços no que se refere à educação rural paulista com a criação de um subsistema de ensino. Por meio do Decreto-Lei nº 13.625, de 1 de outubro de 1943,

⁶⁴ O artigo "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais" foi publicado em 1953, em francês e em inglês, na série *Problèmes d'éducation*, v. 7. A edição em português foi publicada em 1953, na RBEP, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953. Em 2001 foi republicado pelo INEP, juntamente com outros textos, vindo a constituir a obra "A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação".

⁶⁵ Comumente conhecido como "pai do ruralismo brasileiro", Sud Mennucci nasceu em Piracicaba, no dia 20 de janeiro de 1892. Foi professor primário, jornalista, escritor, administrador público, estudioso de Geografia e Estatística e defensor do ruralismo escolar. Faleceu em 1948.

⁶⁶ Sud Mennucci ocupou inicialmente o referido cargo entre 24 de novembro de 1931 e 24 de maio de 1932. Posteriormente, nele permaneceu nos anos de 1943 a 1945 (MONARCHA, 2007).

que criou e instalou a Assistência Técnica do Ensino Rural, com o objetivo de orientar, centralizar e coordenar as atividades desta modalidade de ensino no estado.

Contudo, a instalação de Cursos Normais Regionais em São Paulo só veio a ocorrer no dia 27 de abril de 1956, pelo então governador Jânio Quadros ao baixar o Decreto nº 25.781, criando uma Escola Normal Rural em Piracicaba.

A Constituição de 1946 retomou alguns aspectos da Constituição de 1934, reassegurando a livre expressão. O texto constitucional apresentou princípios que direcionaram a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação principalmente nos aspectos que dizem respeito: à liberdade à iniciativa privada, praticamente isentando os poderes públicos dos deveres com a educação; à previsão de aplicação de recursos mínimos destinados à educação; à educação sob responsabilidade da família tendo, o Estado, um papel secundário; ao princípio liberal da educação, no qual todos teriam direito a ela, porém somente alguns obteriam sucesso, de acordo com as aptidões individuais de cada um (ROMANELLI, 2010).

No que se refere à educação no meio rural, o Estado passou a transferir a responsabilidade pela educação da população campesina aos empresários agrícolas ao afirmar que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946d, Artigo 168).

Para Angela Maria Hidalgo e Fernanda de Aragão Mikolaikczyk (2012),

A educação rural dos anos 1950 foi um projeto pautado pelo Estado como forma de potencializar o crescimento econômico do país, tendo em vista que as populações rurais historicamente marginalizadas pela visão urbanocêntrica de ensino ficavam a margem dos processos educativos gerando um grande número de analfabetos e assim sendo, era preciso instruir essas pessoas para que pudessem contribuir com a construção do país em bases modernas (HIDALGO e MIKOLAIKCZYK, 2012, p. 109).

Para a autora, nesse período tornou-se fundamental instruir o trabalhador rural, a fim de se alavancar o desenvolvimento econômico do país. As discussões, desde a década de 40 voltavam-se ao dualismo educacional que previa para o meio rural uma educação com o objetivo de preparar para o trabalho manual, diferentemente da educação a ser ofertada no meio urbano, que deveria preparar para o trabalho intelectual.

A própria Lei Orgânica do Ensino Primário (Lei 8.529/46), sinalizou, já em seu primeiro artigo, a iniciação ao trabalho como uma das finalidades deste nível de ensino.

Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1944)⁶⁷ discutiu essa questão voltado à população rural. Apontou as duas correntes de pensamento existentes: uma que defendia a educação profissional e outra que defendia a educação universal. Diante disso, o autor posicionou-se contrário à profissionalização da escola primária rural, julgando que a profissionalização prematura feria a coesão social e a própria especialização, tendo em vista que um ensino adaptado às crianças podia valorizar aptidões que as mesmas nem possuíam, ou que podiam mudar com o passar do tempo.

Almeida Júnior (1944) defendeu quatro elementos essenciais na escola comum. Eram eles:

O primeiro é a clientela. Destina-se o instituto a toda a população intelectualmente apta do país, sejam quais forem suas condições de nascimento, de crenças, de fortuna, de distribuição regional. [...] O segundo elemento é o programa, que consiste no 'mínimo' de cultura necessário para a vida do cidadão 'comum', independentemente de sua profissão. [...] O terceiro caráter é a finalidade. Enquanto que cada instituto profissional forma um tipo particular de técnico, a escola comum visa formar o cidadão. [...] O quarto e último caráter é a igual oportunidade a todos oferecida para manifestarem as respectivas capacidades (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 33-34).

Para Almeida Júnior (1944), a população atribuiu à escola primária rural a responsabilidade pelo êxodo rural, julgando-a inadequada à função que lhe era atribuída. Entretanto, o autor afirma que o êxodo rural ocorria antes da escola, originando-se por questões puramente econômicas.

⁶⁷ Nasceu em Joanópolis (SP) no dia 8 de junho de 1892. Formou-se professor normalista em 1909, na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo. Em 1921 graduou-se pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Almeida Junior foi também um dos fundadores da Universidade de São Paulo, em 1934. Destacam-se dentre os cargos que desempenhou: chefe do serviço médico escolar do Estado de São Paulo, tendo colaborado na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo (1933); diretor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1936-1938); membro do Conselho Penitenciário do Estado de São Paulo (1944); secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo (1945-1946); membro do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Federal de Educação (1962). Faleceu dia 4 de abril de 1971 em São Paulo. Seu nome é honrado como patrono da cadeira nº 35 da augusta Academia de Medicina de São Paulo; patrono da cadeira nº 4 da Academia Paulista de Psicologia; e patrono da cadeira nº 17 da Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo (ACADEMIA DE MEDICINA DE SÃO PAULO).

Segundo Camargo (1960), o êxodo rural no país, mais intenso em determinadas regiões, foi resultado de diversas causas, entre elas, o progresso das técnicas agrícolas, que exigiam menor quantidade de mão de obra. Dentre as causas estava ainda o incremento natural da população rural, que resultou na saturação de trabalhadores agrícolas que se viam obrigados a migrar para as cidades. Entretanto, o autor considera que “as transformações econômicas estruturais que se têm processado no Brasil, no decurso de sua evolução, constituiriam, porém, mais que quaisquer outras, as causas decisivas do êxodo rural” (CAMARGO, 1960, p. 214).

Retomando as considerações de Almeida Júnior (1944), o autor acreditava que a escola rural necessitava de reforma, reforma esta que deveria ocorrer nas instalações materiais, no corpo docente e no programa. Nesse sentido, “a revisão do programa terá que possibilitar a ambientação do ensino, flexivelmente, não só aos interesses do meio rural em geral, mas ainda a cada um dos seus aspectos particulares” (ALMEIDA JR, 1944, p. 30) e o professor necessitava ter conhecimentos e atitudes condizentes com o meio.

Nesse ínterim, o papel do professor assumia significativa importância. Ruth Ivoty Torres da Silva (1957), na obra *A escola primária rural*, apresenta, dentre outros aspectos, um manual de trabalho para o professor primário rural, atribuindo a este último, um papel fundamental no processo educativo.

A autora voltou-se à realidade rio-grandense, entretanto, seus escritos vieram ao encontro das discussões que aconteciam em torno da formação específica do professor para atuar em zonas rurais. A autora afirma que:

O tipo de mestre universal e teórico, que se forma em ambiente urbano, desconhecendo a realidade da vida rural, poderá servir para as cidades, mas não convém, absolutamente, àquela zona. Desconhecendo o meio em que vai atuar encontrará dificuldades desde a adaptação de suas próprias condições de vida e, desajustado, como que transplantado, pouco poderá realizar de duradouro (SILVA, 1957, p. 36).

Portanto, defendia-se uma formação diferenciada para o professor rural, com um currículo adaptado às exigências desse meio. Para Almeida e Grazziotin (2013), a formação do professor de escolas rurais era mais complexa que a do professor de escolas urbanas, visto que o primeiro tinha a necessidade de dominar conhecimentos que iam além daqueles comumente desenvolvidos na escola. Além

disso, “ao professor rural cabia executar as tarefas de líder comunitário em todas as dimensões da vida” (WERLE, 2012, p. 37).

Segundo Calazans, Castro e Silva (1981), entre os anos 1930 e 1948, os serviços públicos federais, apesar das tentativas de atuação de forma sistemática, não possuíam organização financeira e pessoal para atingir o território nacional. Por isso, as experiências de educação rural realizadas nesse período assumiam algumas características específicas como: a) colaboração com entidades públicas e privadas; b) ações isoladas para efeitos de demonstração ou experiência; c) convênios com entidades estrangeiras⁶⁸; d) atividades restritas a somente um aspecto, como: organizações cooperativas, formação de líderes.

Portanto, os convênios acima mencionados, assim como o Convênio Nacional de Ensino Primário marcaram o início das ações colaborativas internacionais para com a educação rural brasileira.

Para os autores, os programas educacionais rurais que passariam a ser implantados deveriam visar preponderantemente os seguintes aspectos: a) melhoria dos padrões de cultivo do solo; b) organização de um sistema adequado de amparo social, a fim de elevar os padrões higiênicos e físicos da população rural; c) melhoria dos “deficientes padrões culturais revelados pela alta taxa de analfabetismo, carência de prédios escolares, distribuição da rede de ensino, falta de professores, etc.” (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 179).

Tais ações tinham o objetivo de fomentar o crescimento econômico do país por meio da valorização e educação do trabalhador rural. A preeminência do setor industrial sobre o agrário, ocorrida especialmente a partir da década de 1950, motivou o poder público a favorecer os interesses da burguesia industrial (IANNI, 1984). Com isso, a agricultura ficou cada vez mais subordinada ao modo de produção capitalista, conforme discussão estabelecida no capítulo anterior.

Neste sentido, a ampliação das grandes empresas capitalistas na zona rural solicitou programa educacional específico para essa área. A preocupação do poder público nesse momento não era apenas fixar o homem ao campo (como nas décadas de 30 e 40), mas prepará-lo com técnicas modernas de cultivo do solo, a

⁶⁸ Os autores citam que em 1945 foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Posteriormente surgiram: Farmers Home Administration (FmHA), Rural Development Service (RDS), Tennessee Valley Anuthorith, Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).

fim de que pudesse atender às demandas das empresas capitalistas (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981).

Conseqüentemente, a educação vinha mantendo-se a serviço do capital, o que evidenciava-se nos textos legislativos.

A proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) encaminhada pelo Governo ao Congresso foi debatida por dois grupos, um progressista e outro conservador. Aprovada somente 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961, com a prevalência das ideias conservadoras, nascia a Lei nº 4.024, como uma tentativa de “preencher as condições necessárias à construção do *sistema educacional*”⁶⁹ (SAVIANI, 2012, p. 87, grifo do autor).

De acordo com Vieira e Farias (2007), o texto da LDB nasceu velho, “na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas ideias emergentes no panorama educacional do período” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 115). Para as autoras, a lei favoreceu a ideologia da escola privada em detrimento do aprimoramento da escola pública.

Nesse sentido, a referida Lei pontuou algumas questões referentes ao ensino no meio rural, a começar pelo artigo 32, que rezava sobre a responsabilidade dos proprietários rurais, os quais deveriam manter escolas primárias para as crianças residentes em suas terras ou então facilitar a frequência das mesmas às escolas próximas.

A formação de professores, orientadores e supervisores para atuarem nas escolas rurais, tratada no artigo 57, indicava a possibilidade de que esta formação pudesse ser feita em estabelecimentos que promovessem a integração no meio rural. Não havia, portanto, a obrigatoriedade de que isso ocorresse, contrariando as discussões que prevaleceram nos anos anteriores. Como segue: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias **poderá** ser feita em estabelecimentos que lhe prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961, grifo nosso).

O artigo 105 responsabilizava o poder público a amparar serviços e entidades que mantivessem escolas na zona rural.

⁶⁹ Sobre sistema educacional ver: SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11ª ed. revista. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961).

Posteriormente, o Golpe de 1964 inaugurou um período em que a sociedade brasileira se ajustava ao “modelo político que, com Jango, busca inspiração em teses socialistas, e o modelo econômico, de base capitalista” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 121).

Segundo as autoras, o Golpe, ocorrido no contexto da Guerra Fria, foi apoiado pelos Estados Unidos, que estimularam a radicalização do regime e vieram a financiar grandes projetos no Brasil. Todavia, para o campo educacional, o regime militar significou uma nítida inflexão na política existente.

Por isso, a Constituição de 1967, a primeira após o Golpe Militar, não apresentou novidades em relação à anterior.

O governo militar instituiu uma política educacional para o ensino médio sob inspiração da ‘teoria do capital humano’, na qual o objetivo da educação era preparar para o mercado de trabalho. Nesse período, a educação brasileira foi mais fortemente organizada de modo a adequar o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista (AKSENEN, 2013, p. 21).

Já a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, segundo Saviani (2000), no tocante aos objetivos, estava impregnada do mesmo espírito da Lei 4.024/61. Esta lei trouxe questões que, indiretamente, repercutiram no meio rural, tais como mudanças no currículo, nos dias letivos, carga horária, calendário escolar e, fundamentalmente, na formação de professores.

Segundo Vieira e Farias (2007), a atenção da política educacional construída pelo regime militar foi o ensino superior e uma conseqüente reforma do ensino de 2º grau, o qual passaria a assumir um caráter de “terminalidade”, por meio de cursos profissionalizantes, o que, segundo Cunha (1988), diminuiria a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

A Lei nº 5.692/1971 renominou e reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, estendendo a obrigatoriedade escolar para 8 anos, fundindo os cursos primário e ginásio, até então existentes, e extinguindo os exames de admissão ao ginásio⁷⁰.

De um modo amplo, o Artigo 4º estabeleceu que os currículos do ensino de 1º e 2º graus deveriam atender às peculiaridades locais. Então subentende-se que a zona rural deveria ter um currículo adaptado às suas necessidades. Mas a lei não foi clara neste sentido.

Um importante avanço em relação à lei anterior encontra-se no Parágrafo 2º do Artigo 11, o qual se refere ao calendário escolar na zona rural, a fim de que se respeitassem as épocas do plantio e colheita de safras. Tendo sido redigido desta forma:

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e da colheita de safras, conforme aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971).

A formação de professores para atuarem no meio rural não foi contemplada na Lei 5.692/71, a qual somente orientava para que essa formação estivesse de acordo com as diferenças culturais de cada região do País (Artigo 29). Novamente, é possível entender que deveria haver uma formação diferenciada, mas a lei não trouxe especificações.

Quanto ao financiamento, tratado no Capítulo VI, os artigos 47, 49 e 51 referiam-se às responsabilidades das empresas e dos proprietários rurais. Rezavam os referidos artigos:

Artigo 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei. Artigo 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados [...] a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. [...] Artigo 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das

⁷⁰ Sobre os exames de admissão ao ginásio consultar: AKSENEN, E. Z. **Os exames de admissão ao ginásio, seu significado e função na educação paranaense**: análise dos conteúdos matemáticos (1930 a 1971). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, 1971).

O Artigo 49 é praticamente idêntico ao Artigo 32 da Lei 4.024/61. No entanto, o artigo 51 representou um avanço.

Ambos os artigos demonstram uma preocupação em desresponsabilizar o poder público das questões que envolvem o meio rural.

Outra questão latente à promulgação da Lei 5.692/71, foi a emergência da municipalização do ensino⁷¹, explicitada no Artigo 58.

Artigo 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação. Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais (BRASIL, 1971).

Com isso, as responsabilidades com o ensino de 1º grau foram passando, de forma gradativa, à administração municipal, o que foi promovendo uma maior precariedade das escolas rurais. No entanto, a rede escolar mantida pelo poder público municipal era considerada a mais precária do país e mal tinha condições de cuidar das escolas urbanas pertencentes ao município (BAREIRO, 2007). Transferindo a responsabilidade aos municípios, os estados reduziam a dimensão de sua rede de ensino.

Segundo Cunha e Góes (1985), as dificuldades enfrentadas pelos municípios se intensificaram ao continuarem obrigados a investir 20% do orçamento com a educação, enquanto a centralização estabelecida pelo regime autoritário previa que uma insignificante parcela da arrecadação ficasse com os estados e municípios.

Romanelli (2010) destaca algumas incoerências da reforma de 1º e 2º graus apresentada pela Lei 5.692/71. Dentre elas, a autora cita a dificuldade de

⁷¹ A Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), publicada entre os anos de 1981 a 1990, dedicou um número especial, o 16, coordenado por Ângela Maria Martins, à municipalização do ensino (SAVIANI, 2013b).

implantação da reforma na zona rural, onde, em função do isolamento das famílias e da escola, tornava-se difícil conseguir integrar recursos humanos e materiais.

A Constituição Federal de 1988 que, segundo Vieira e Farias (2007), trouxe o mais extenso capítulo sobre a educação entre todas as constituições brasileiras, não se referia exclusivamente à educação rural.

Entretanto, a LDBEN 9.394/1996 – a primeira lei educacional geral promulgada desde 1961 – dedicou o Artigo 28 a essa modalidade de educação, reforçando a necessidade de que o calendário escolar fosse adaptado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e incorporando a adequação dos conteúdos e das metodologias às necessidades e interesses dos alunos. Em suma, o legislador procurou adequar o sistema de ensino à natureza do trabalho na zona rural, conforme segue:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O Artigo 26 estabeleceu a necessidade de que os currículos do ensino fundamental e médio tivessem uma base nacional comum que pudesse ser complementada “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade” (BRASIL, 1996). Fator que vinha ao encontro das discussões estabelecidas desde a década de 30, que defendiam uma oferta de educação integral, sem distinções tanto para alunos do meio rural, quanto para alunos do meio urbano. Sendo, contudo, ofertado aos primeiros, um ensino complementado pelas necessidades do meio em que estavam inseridos.

Segundo Balança (2015), os conceitos de educação integral e de educação de tempo integral variam conforme o período histórico, “ora aparecem como opção de formação integral para os filhos de famílias mais abastadas, ora apresentam-se como preparação da população para o trabalho” (BALANÇA, 2015, p. 14).

A autora defende que a concepção de educação integral apresenta diferentes significados ao longo da história da educação brasileira e “parece modificar-se de acordo com os interesses do Estado” (BALANÇA, 2015, p. 15).

Alicerçada nas obras de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, Baldança (2015), pontua duas fases de discussões em torno da educação integral e da escola de tempo integral: a primeira, com Anísio Teixeira, em 1957, na qual este intelectual acreditava que a escola deveria “romper com o modelo tradicional de ensino, e instaurar uma nova visão do conhecimento, pautada no conhecimento científico, na tecnologia, pesquisa e na ciência experimental” (BALDANÇA, 2015, p. 97), necessitando, para tanto, de um modelo de escola de dias completos,

[...] uma escola de tempo integral que trouxesse em sua base uma formação humana eminentemente prática, com objetivo de formar integralmente o indivíduo para trabalhar e participar em uma sociedade democrática, além de abarcar funções complementares de cuidados com saúde e alimentação (BALDANÇA, 2015, p. 97).

A segunda fase, nos mesmos moldes de Anísio Teixeira, com Darcy Ribeiro, na década de 1980,

[...] que valeu-se de argumentações sociológicas com base em suas pesquisas em Ciências Sociais e na Antropologia para sustentar a defesa de uma escola integral como ação central de uma política mais justa, democrática e humanizadora. [...]. Esta escola deveria inserir o indivíduo no mundo letrado, apropriando-se do conhecimento, da cultura e como aspecto inseparável da educação tornasse o aluno apto para o mundo tecnológico preparando o indivíduo para a vida em sociedade (BALDANÇA, 2015, p. 98).

Retomando as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Severino (2008), a LDB “foi um novo passo firme na consolidação e na concretização de muitas conquistas, de avanços significativos” (SEVERINO, 2008, p. 67). Entretanto, o autor alerta para o período da história político-econômica que permeou a discussão, votação e promulgação da LDB, o qual foi marcado por uma tendência de trazer modernidade ao país promulgando leis gerais motivadas pela economia de mercado, com uma conseqüente secundarização da economia política.

Conforme discussão estabelecida no início desse capítulo, a economia de mercado era regulada por forças concomitantes, geradas pelos interesses dos indivíduos e grupos, com ênfase à livre iniciativa e/ou à privatizações e com a proposta de Estado mínimo.

No contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal (SEVERINO, 2008, p. 68).

Portanto, constato que ao longo do período analisado, a educação rural foi marcada por dois momentos: o primeiro, até a década de 1960 – amplamente discutido em congressos e conferências educacionais –, caracterizado por políticas públicas de atenção às populações rurais, efetivadas principalmente pela instituição dos Cursos Normais Regionais e o segundo, após 1960, no qual essa modalidade de educação esteve às margens das principais preocupações nacionais, representando “uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público” (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 162).

3.3 AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E SUAS RELAÇÕES COM AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL

Por meio das Recomendações dirigidas aos Ministérios de Educação incentivava o desenvolvimento de projetos pilotos, por meio do envio de *experts* para apoio dos mesmos, ou por geração e tradução de materiais de apoio, a UNESCO procurou intervir nos rumos da educação de seus países membros, o que possibilita a “compreensão de que a política educacional interna dos países subdesenvolvidos/periféricos, está condicionada aos interesses do capital” (HIDALGO, 2012, p. 111).

Para Candau (2013), os organismos internacionais e suas agendas para a educação exercem grande influência sobre as políticas de diferentes países.

[...] A construção de parâmetros globais para os sistemas de educação se faz cada vez mais presente. Privilegiam-se a inserção na lógica do capitalismo global, o empenho naqueles aspectos que favorecem a produtividade, a inserção na sociedade da informação, na lógica do consumo e do mercado, [...]. Para os países considerados de desenvolvimento intermediário, esse é o preço a pagar para atingir o considerado pleno desenvolvimento (CANDAU, 2013, p. 9).

A Carta Brasileira de Educação Democrática, assinada pelo Brasil após a realização do IX Congresso Nacional de Educação (1945) demonstrou o apoio do país para com a UNESCO e emitiu sinais de sua concordância em receber as orientações da Organização. O documento sinalizou alguns compromissos

assumidos pelo Brasil para com a educação das populações rurais e pressupõe-se que dialogasse com as discussões apresentadas pela Recomendação nº 8 de 1936 (IBE); entretanto, isso aconteceu superficialmente.

Apesar de longa, faz-se necessária a utilização na íntegra, do trecho referente à educação rural presente na Carta.

1 – A organização das populações rurais exige o estudo prévio das áreas naturais e culturais, em que se deve exercer-se, para que, com essa base objetiva, se projetem programas e métodos adaptados às características de cada área, capazes de atenderem ao ajustamento do homem ao seu ambiente. 2 – É de desejar-se a criação de institutos rurais, em cujas atividades figurem pesquisas sobre a higiene, economia e a sociologia das populações rurais de segundo grau, e de pesquisadores da vida rural. 3 – Além de maior disseminação de escolas primárias e de escolas agrícolas, para adolescentes, a obra de educação destinada às populações rurais deverá levar em conta a função de outros órgãos de educação extra-escolar e de serviço social. 4 – Convém a criação de escolas normais situadas em zona rural e organizadas em função do meio, para a preparação do magistério afeiçoado ao trato dos problemas de saúde, de vida econômica e social das populações rurais. 5 – A obra de educação rural exige nas zonas de população menos densa, a criação de ‘colônias-escolas’ do tipo já aprovada no 8º Congresso Brasileiro de Educação. 6 – Convirá que os órgãos técnicos de educação entrem em entendimento com o Serviço de Imigração e Colonização e o Conselho de Proteção aos Índios, para a elaboração de planos de educação e assistência a imigrantes e indígenas. 7 – Recomenda-se a conveniência da organização de missões culturais destinadas ao aperfeiçoamento dos professores rurais, em seu próprio ambiente de trabalho. (LEMME, 2004, p. 84-85).

Diante do conteúdo acima citado, é possível perceber que a Carta Brasileira de Educação Democrática, diferentemente do que foi percebido na Recomendação nº 8, nem sequer mencionou a condição de professor único, vivenciada pela grande maioria das escolas rurais do período, nem tampouco que tais escolas promovessem uma educação integral e que seus professores fossem valorizados devido às adversidades de seu trabalho no meio rural.

Entretanto, a Carta propunha aspectos que inexistiam na Recomendação, tais como: elaboração de planos de educação e assistência a imigrantes e indígenas, a partir de parceria com o Serviço de Imigração e Colonização e do Conselho de Proteção aos Índios; criação de institutos rurais nos quais se desenvolvessem pesquisas sobre higiene, economia e sociologia das populações rurais; formação específica de professores para atuarem em escolas rurais. Este último aspecto

diferia do que se recomendava pela UNESCO/IBE até então⁷², que propunha que a formação geral e profissional fosse a mesma entre professores urbanos e rurais.

Os únicos aspectos tangentes nos dois documentos foram a adaptação dos currículos e da organização escolar de acordo com as condições locais, assim como a colaboração de órgãos de educação extraescolares, que propunha a organização de missões culturais, como um dos exemplos dessa veiculação.

As legislações educacionais brasileiras da década de 1940, especialmente a Lei Orgânica do Ensino Normal, foram ao encontro das discussões estabelecidas pela UNESCO do período, principalmente nas questões referentes à formação de professores para atuarem nas zonas rurais, normatizando a manutenção dos Cursos Normais Regionais. Tal aspecto será melhor explicado no próximo capítulo, no qual será abordada a instalação desses cursos no estado do Paraná.

A Lei Orgânica do Ensino Primário apresentou concordância com a Recomendação nº 8 da Unesco no que diz respeito à adaptação da organização escolar, respeitando as condições locais, muito embora, a Recomendação orientasse também quanto à adaptação do currículo a tais condições, o que não se verificou na lei do período, aspecto este que só veio a ser contemplado na LDBEN 9.394/1996.

Entretanto, os acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos, na década de 40, representaram uma tentativa do Brasil se aproximar das diretrizes sobre a educação traçadas pela UNESCO para seus países-membros. Tais acordos potencializaram o desenvolvimento do ensino primário no país por meio, principalmente, da construção de grande número de escolas rurais, as quais eram munidas de dependências para moradia do professor, conforme sucessivas recomendações da UNESCO.

Porém, tanto a Lei Orgânica do Ensino Primário quanto a Lei Orgânica do Ensino Normal não fizeram qualquer menção ao ensino em classes multisseriadas sob a regência de professor único, nem tampouco apresentaram alguma orientação quanto ao processo pedagógico a ser adotado nessa situação, aspecto este bastante debatido na Recomendação nº 8 e futuramente em outras recomendações. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal ao apresentar a alteração na denominação

⁷² O IBE propunha uma formação igual para professores que atuassem na zona urbana e rural. Recomendava, entretanto, especialização àqueles que atuariam na zona rural.

dos cursos normais rurais para normais regionais, não apontou nenhum detalhamento quanto à formação dos professores desses estabelecimentos, restringindo-se a apenas sugerir que cada um desses cursos mantivesse duas escolas primárias isoladas (Art. 47).

Diferentemente do que se verificou na Recomendação nº 8, a Constituição Federal de 1946 apresentou uma desobrigação do Estado com o ensino nas zonas rurais, atribuindo à iniciativa privada esta responsabilidade ao afirmar que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946d).

A Lei Orgânica do Ensino Primário, em seu artigo 44, também atribuiu a responsabilidade da execução da obrigatoriedade escolar aos proprietários agrícolas e às empresas.

Esse aspecto, entretanto, aparece na Recomendação nº 47, de 1958, onde a UNESCO recomendou a solicitação de recursos da iniciativa privada. Reforçando esta tendência, a Lei 5.692/1971 trouxe em dois de seus artigos – 49 e 51 – atribuições aos proprietários rurais quanto à oferta de ensino aos filhos de seus empregados, assim como para que zelassem pela frequência dos mesmos à escola, conforme já discutido no início deste capítulo.

Curioso perceber que a Lei 4.024/1961 não apresentou esse enfoque, ao contrário, atribuiu a responsabilidade de amparar serviços a entidades que mantivessem escolas rurais ao poder público.

Enquanto a Recomendação nº 47 estendia-se ao propor que a educação ofertada na zona rural não fosse inferior à educação ofertada na zona urbana, que se dispusessem materiais especialmente formulados para este meio, que os métodos de ensino fossem desenvolvidos de modo a valorizar a vida e o ambiente rural e que os professores primários rurais fossem valorizados e recebessem uma formação diferenciada de modo a atender às necessidades deste contexto, a legislação educacional brasileira deste período, foi extremamente breve, senão omissa, nestes quesitos.

A Lei 4.024/1961 somente prescreveu que a formação de professores para atuarem na zona rural “poderia” ser feita em estabelecimentos que possibilitassem aos mesmos a integração com esse meio, enquanto a Lei 5.692/1971 não legislou sobre a formação específica para esse ambiente, afirmando apenas, no artigo 29,

que tal formação estivesse de acordo com as diferenças culturais de cada região do país.

É possível perceber, entretanto, que a implementação da Lei 5.692/1971 solicitava a adaptação dos espaços escolares para o cumprimento da reforma curricular que emergia. Com isso, ampliaram-se as construções escolares, conforme recomendações da UNESCO.

Com base nas evidências, compreendo que os textos legislativos educacionais brasileiros foram sucintos para com o meio rural e estiveram em consonância com as recomendações da UNESCO do período, somente no que dizia respeito à adequação do calendário escolar às exigências da zona rural.

A LDBEN 9.394/1996 contemplou algumas recomendações da UNESCO, antes ignoradas pelos textos legislativos: a adequação do currículo e da metodologia à realidade rural; um sistema de ensino adaptado às peculiaridades da vida e ao trabalho na zona rural.

De acordo com as leis anteriores, a Lei 9.394/1996, ainda estabeleceu que o calendário escolar fosse adaptado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, questão esta, sempre presente nas recomendações da UNESCO para a educação rural.

A base nacional comum, prevista na lei também compunha uma das preocupações da UNESCO, a qual recomendou que os alunos que frequentassem o ensino primário rural tivessem condições de prosseguirem para o ensino secundário sem quebra de continuidade, da mesma forma que as crianças de escolas urbanas.

A nucleação das escolas rurais, assim como a arquitetura escolar rural, contendo a residência para o professor anexa à escola, vulgarizadas pela UNESCO desde o início, foi amplamente executada no Brasil, principalmente no Paraná e em Prudentópolis, entretanto, não foi discutida nos textos legislativos nacionais, ficando restrita a atos locais, os quais serão abordados nos capítulos subsequentes.

A partir das considerações sobre o contexto social e econômico nacional, tracei um panorama da educação primária rural brasileira, de 1936 a 1996, com alguns recuos que se fizeram necessários para a adequada compreensão de determinados aspectos.

A análise das recomendações da UNESCO nas questões relacionadas ao meio rural e a assimilação ou não de tais recomendações pelos textos legislativos e políticas públicas brasileiras, deram sequência às discussões.

As relações existentes das partes entre si e com o todo, tais como propostas por Cury (1985), ao se referir à categoria da mediação, assim como a percepção da realidade como a soma de diversos fatores, relacionados de forma integrada, ao se referir à categoria da totalidade, possibilitam a compreensão de que o desenvolvimento educacional rural do Brasil esteve ligado a elementos internos, oriundos de seu desenvolvimento econômico, e a elementos externos, decorrentes do desenvolvimento capitalista. As recomendações da UNESCO expressaram as diretrizes para a educação na sociedade capitalista.

As contradições percebidas reforçam a ideia de que as particularidades de cada realidade, principalmente a de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, dificultam a adoção de políticas unilaterais, como as propostas pela UNESCO.

A partir destas considerações, o próximo capítulo aborda a educação primária rural paranaense articulada às recomendações da UNESCO.

4 PARANÁ: EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AGRÍCOLA

Os homens que conheciam o Paraná, acreditavam nêle, sentiam sua grandeza, a diversidade de seus recursos, a perspectiva de utilização de suas reservas (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 11).

4.1 UM PARANÁ AGRÍCOLA

O desenvolvimento da educação rural paranaense deu-se a partir de demandas da população motivadas pelo contexto econômico. Por isso, o objetivo deste capítulo é contextualizar histórica e economicamente os aspectos relacionados às questões rurais no Paraná, a fim de compreender as características da educação primária rural no estado, identificando de que forma a legislação estadual incorporou a legislação federal, principalmente nos aspectos que se referem às adequações às recomendações da UNESCO.

A história econômica do Paraná foi marcada pela influência preponderante da agricultura. “A ocupação do território paranaense na sua integralidade coincide com a difusão da agricultura em todo o Estado” (CARDOSO e WESTPHALEN, 1986, p. 11).

Segundo Ruy Wachowicz (2010), no início do período republicano, em 1902, a erva-mate representava 31% do orçamento do Paraná. Para Cardoso e Westphalen (1986), o produto era exportado para os mercados do Rio da Prata e do Chile, “passando a constituir o negócio mais rendoso da nova Província e ao qual praticamente se entregaria toda a sua população” (p. 10).

A exportação era possível porque no final do século XIX, o Brasil assinou tratados de navegabilidade fluvial com a Argentina e o Paraguai, devido à inacessibilidade de algumas regiões paranaenses, principalmente a região oeste. Quase não havia estradas.

Entretanto, essa região ficou mais exposta à penetração argentina, via fluvial, em busca da erva-mate da região, que saía do Paraná também como contrabando.

Conseqüentemente desenvolveram-se na costa paranaense, de forma ilegal, muitas *obrages*⁷³, em busca de erva-mate e, posteriormente de madeira em toros.

⁷³ Obrage foi um tipo de exploração ou propriedade que se desenvolveu no Paraguai e na Argentina no final do século XIX (WACHOWICZ, 2010, p. 276).

“Chegavam a explorar madeira até 100 quilômetros das margens do rio Paraná. [...] Eram cedros, perobas, canelas, caviúnas, sassafrás, pau-marfim etc.” (WACHOWICZ, 2010, p. 281).

A partir de 1920, a região foi ocupada por muitos gaúchos e catarinenses, “expelidos de suas terras agrícolas pelo minifúndio” (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 218). Esta população habitou a região, instalando-se, cultivando a terra e criando porcos com recursos próprios, sem auxílio do governo.

Esta corrente povoadora é que realmente ocuparia a terra, onde a exploração da erva-mate e da madeira, feita via de regra por estrangeiros, deixaria apenas rarefeitos caboclos, seminômades na floresta. Os novos povoadores traziam quase sempre alguns recursos pecuniários para a sua instalação, plantariam cereais e criariam porcos. Entraram apenas com seus recursos privados, sem quaisquer auxílios dos poderes públicos. (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 218).

Em 1930 extinguiram-se as exportações da erva-mate, pois a Argentina passou a produzir seus próprios ervais. Por isso, em substituição, o estado passou a explorar a madeira. Nas duas primeiras décadas do século XX ampliou-se o número de serrarias no Paraná, devido, principalmente ao desenvolvimento do transporte feito por caminhão.

De acordo com Ruy Wachowicz (2010), a década de 20 trouxe um notável progresso ao Paraná, principalmente com a agricultura promovida pela imigração europeia.

A entrada de imigrantes no Brasil fazia parte de um projeto de nacionalização que, segundo Renk (2004) intensificou-se no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e inseria-se num contexto de garantia da ordem republicana.

A atuação dos imigrantes representou muito para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. Eles adentraram ao país, incentivados pelas autoridades, a partir dos meados do século XIX, como parte de um projeto de substituição da mão-de-obra escrava. Por este motivo incentivou-se a imigração europeia.

De acordo com Wachowicz (2010), os grupos imigratórios que vieram ao Paraná a partir da década de 1920 contaram com movimentos planejados e com o auxílio de entidades internacionais. Fixaram-se nas variadas regiões, integraram-se à sociedade brasileira e contribuíram para a “transformação da cultura original luso-brasileira” (WACHOWICZ, 2010, p. 184).

Wachowicz (2010) aponta os contingentes imigratórios por nacionalidade, que adentraram no Paraná até o ano de 1948. São eles: 57.000 poloneses; 22.000 ucranianos; 20.000 alemães; 15.000 japoneses; 14.000 italianos.

Balhana, Machado e Westphalen (1969) contribuem para esclarecer esta questão, quando afirmam:

A tônica dos projetos imigratórios continuou a ser o estabelecimento de pequenas e médias propriedades agrícolas através da introdução de imigrantes, política, aliás, consagrada pela legislação federal, com o Decreto nº 3010 de 20 de agosto de 1938, ao fixar que 80% da quota de cada nacionalidade de imigrantes, deveriam ser preenchidos por imigrantes agricultores (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 225).

A ação dos imigrantes:

[...] proporcionou uma verdadeira revolução agrícola na região, com a introdução e difusão do arado de ferro com pá móvel, grade, ancinho, rastelo, gadanha, foice de cortar trigo, soterrador etc. [...] proporcionou subsistência por quase 80 anos não só à capital como às principais cidades do interior (WACHOWICZ, 2010, p. 185-186).

No entanto, a ação da imigração no que se refere à transformação e modernização do estado, não se reduziu somente ao setor da agricultura. Eles tiveram também influência em diversos setores da economia paranaense, difundindo alguns “ofícios manuais de ferreiro, carpinteiro, marceneiro, arreador, alfaiate, barriqueiro etc.” (WACHOWICZ, 2010, p. 185); introduzindo indústrias na capital e no interior; contribuindo com mão de obra para a “abertura das estradas da Graciosa e do Mato Grosso, instalação de bondes em Curitiba, introdução da energia elétrica e construção de ferrovias no interior” (WACHOWICZ, 2010, p. 185).

Ao reconstruir a história agrícola do Paraná, torna-se fundamental considerar as questões em torno da posse de terras, a forma como esse processo se efetivou, a interferência do estado, a ação de empresas privadas, assim como os conflitos presentes.

Para Analete R. Schelbauer (2014), o movimento de colonização do Paraná não ocorreu de forma pacífica, tendo gerado “graves conflitos de terras motivados pela especulação financeira e pela grilagem” (SCHELBAUER, 2014, p. 79).

Empresas de colonização receberam significativas concessões de terras a fim de potencializar o processo de colonização do estado. Segundo Cardoso e Westphalen (1986), a mais importante concessão de terras, foi realizada em 1927

beneficiando a empresa Paraná Plantations Limited (Londres), sucedida pela Companhia de Terras Norte do Paraná, vendida no ano de 1944, devido às dificuldades geradas com a Segunda Guerra Mundial, para grupos de capitalistas paulistas, nascendo então a Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná.

Contando com técnica superior, a Companhia organizou de modo moderno a colonização da imensa área que alcançaria 515 mil alqueires das melhores terras do Norte paranaense, dividindo-a em zonas, glebas e lotes coloniais, reservadas áreas de matas e para a localização de patrimônios e cidades (CARDOSO e WESTPHALEN, 1986, p.64).

Segundo Balhana, Machado e Westphalen (1969), a Companhia fez intensa divulgação, inclusive em jornais de grande circulação de São Paulo, acerca das condições de colonização do Norte do Paraná, com o objetivo de atrair colonos nacionais.

A venda dos “lotes coloniais era facilitada em prestações, até quatro anos, aos juros de 8% ao ano” (CARDOSO e WESTPHALEN, 1986, p. 64) e os lotes urbanos também contavam com financiamentos de até dois anos.

A atuação das companhias colonizadoras foi eficaz, fazendo com que a região fosse densamente povoada.

Tôda área colonizada pela Companhia de Terras Norte do Paraná foi dotada de boas estradas, colocando propriedades rurais em comunicação fácil com os centros urbanos e possibilitando o fácil escoamento da produção agrícola. [...] Até o ano de 1943, a Companhia Terras Norte do Paraná vendera cêrca de 117 mil alqueires de suas terras. Dez anos depois, em 1953, haviam sido vendidos cêrca de 400 mil alqueires, divididos em perto de 26 mil lotes agrícolas, cuja área média não excedia a 15 alqueires. Nesse mesmo ano, em média, quatro famílias estavam localizadas em cada lote, ou seja, 100 mil famílias, mais ou menos, na área rural colonizada pela Companhia. (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 215-216).

No entanto, houve outras concessões:

Foram, inicialmente, as concessões de 50.000 hectares cada uma, feitas a Corain e Cia. (Primeiro de Maio) e a Leopoldo de Paula Vieira (Sertanópolis). Lotearam suas concessões em chácaras, sítios e pequenas fazendas. Outras concessões foram ainda realizadas, entre as quais aquelas a Manuel Firmino de Almeida (Nova Bahia) e à Companhia Agrícola Marcondes (Pirapó) (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 214).

Segundo esses autores, o próprio Governo do Estado do Paraná, proprietário de grande superfície de terras devolutas, iniciou a partir de 1939, um programa de colonização no Norte paranaense.

De acordo com Wachowicz (2010), Londrina foi um marco na atividade dos ingleses e Maringá simbolizou a atividade da Companhia Melhoramentos, que se dedicou à agricultura, à pecuária e ao desenvolvimento industrial.

O sistema de colonização efetuado, a partir da década de 1920, em que ressalta principalmente a adoção do regime da pequena propriedade, estimulou fortemente a concentração da produção, a explosão demográfica, e o aparecimento, no Paraná, de classes médias rurais (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 222).

O Norte Pioneiro e o Norte Novo dedicavam-se a atividades econômicas diversificadas. No Norte Pioneiro produzia-se algodão, arroz, feijão, fumo etc. A suinocultura tornou-se uma atividade dominante no início do século XX, vindo a declinar em meados da década de 1940 devido a uma grande seca e peste suína.

A produção, comercialização e industrialização do suíno deram-se também na região de Jaguariaíva, Ponta Grossa, União da Vitória e Curitiba. Atribuída principalmente ao fato de ser, essa região, servida pela ferrovia São Paulo – Rio Grande a partir da segunda década do século XX.

Para Wachowicz (2010), a política de substituição de importações estimulou a produção da banha animal, que era a gordura mais usada na culinária brasileira. Consequentemente a região sudoeste tornou-se também umas das grandes criadoras, atividade desenvolvida principalmente na entressafra do mate.

No Norte Pioneiro, a produção de café veio posteriormente quando havia condições de escoamento da produção e foi muito bem-sucedida. “A exploração capitalista do café realizara uma revolução agrária no Paraná” (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 223).

Balhana, Machado e Westphalen (1969) atribuem o sucesso da cultura do café no território paranaense inicialmente a:

[...] existência de terras roxas fertilíssimas disponíveis, o clima favorável e o não gravamento do café paranaense pelo regime de quotas que ainda na primeira década do século atingira aquele de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 221).

Segundo esses autores, a produção do café sustentou a economia paranaense até a década de 1960, quando foi iniciada a diversificação de suas atividades agrícolas – passou-se a produzir milho, feijão, soja, arroz, trigo, amendoim – e o processo de industrialização.

Conforme o Censo de 1950, com base na produção de 1949, o Paraná ocupava o 7º lugar, quanto ao valor, na produção industrial brasileira, porém, inexpressivamente, com apenas 3,06% da mesma. Tivera, no entanto, progresso em relação ao Senso de 1940, com base na produção de 1939, crescendo o valor da produção industrial paranaense, nessa década, em cêrca de 850%. Entre outras razões da conjuntura dos anos de guerra e daqueles que a ela se seguiram, a indústria paranaense tivera acionado o seu progresso em virtude dos capitais disponíveis da caféicultura, embora a preferência de aplicação fôsse ainda marcante em favor do próprio café (BALHANA, MACHADO e WESTEPHALEN, 1969, p. 239-240).

A respeito do período em que foi iniciada a diversificação de atividades agrícolas, destaco no conteúdo da Mensagem apresentada pelo Governador Manoel Ribas à Assembleia Legislativa do Estado, em 1 de setembro de 1936, uma informação divergente desta dada pelos autores acima mencionados. Consta que nesse período o Paraná já vinha produzindo e exportando diversos produtos. Eram eles: milho, batata, farinha de trigo, banha, farelo, carne de porco congelada, feijão, algodão, papel, papelão, carne de porco e derivados, couros, cebola, louça de barro, velas de estearina, manilhas de barro, sabão, cal, telhas, tijolos, cerveja, móveis, mármore, cascalho de mármore, máquinas industriais, cera e mel de abelha, suínos e galináceos vivos, muares e diversos outros produtos.

Informação semelhante foi encontrada no Relatório do Interventor Manoel Ribas ao Presidente Getúlio Vargas, referente ao exercício de 1932 a 1939, no qual o interventor menciona o cultivo dos seguintes produtos no estado: arroz, algodão, abacaxi, batata, banana, cana de açúcar, café, fumo, feijão, laranja, mandioca, milho, trigo e centeio.

No Norte Novo, além do café, produzia-se com grande intensidade milho, feijão, arroz, cana-de-açúcar, mamona, rami, soja etc.

A propósito da diversificação das atividades produtivas no meio rural, Ianni (1984) acredita que a crise econômica mundial, iniciada em 1929, foi um fator preponderante para que tal aspecto fosse verificado.

A economia cafeeira movimentou significativamente o Paraná a partir do final do século XIX, apesar de o estado sofrer com as políticas de repressão adotadas

pelos estados produtores, principalmente São Paulo. Eram principalmente impostos criados a fim de “asfixiar a cafeicultura paranaense” (WACHOWICZ, 2010, p. 318) e conter o fluxo migratório de Minas Gerais e São Paulo ao Paraná.

Segundo Wachowicz (2010), neste período Jacarezinho começou a produzir café em quantidades exportáveis. Na década de 40, a produção deslocou-se do Norte Pioneiro para a região de Londrina, o Norte Novo.

No início do século, a quantidade produzida vai girar em torno de 1% da produção nacional. Até o final da década de 30, praticamente todo o café produzido no Paraná era da região do Norte Pioneiro. Até 1945, término da Segunda Guerra Mundial, a produção cafeeira do estado oscilou entre 2 e 3% do total nacional. [...] No final da década de 50, o Paraná tornou-se inclusive o maior produtor brasileiro de café chegando a produzir 60% do total nacional (WACHOWICZ, 2010, p. 318 – 320).

No entanto, as fortes geadas de 1963, 1964, 1966 e o medo de novas, a política de erradicação de cafeeiros e o amplo desenvolvimento do cultivo da soja foram fatores que contribuíram para a decadência da cafeicultura paranaense.

Além desses fatores, Priori et al (2012) atribuem a crise da economia cafeeira à concorrência sofrida com as produções da África e da Colômbia e às quedas verificadas na produção devidas às alterações climáticas (fortes geadas) e ao aparecimento de pragas (ferrugem).

Diferentemente da região Norte, as regiões Sudoeste, Oeste e Noroeste do Paraná não foram adequadamente utilizadas pelas companhias imobiliárias, na sua maioria, inglesas ou argentinas. Segundo Balhana, Machado e Westphalen (1969), estas últimas não colonizaram a região, mas simplesmente exploraram-na, contrabandeando os ervais e a madeira de lei.

A ação das companhias concessionárias foi tipicamente de exploração, depredatória. Eram, via de regra, companhias inglesas ou argentinas. Muitas nem sequer tentaram a colonização, como no caso das enormes concessões feitas à Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, em troca da construção da ferrovia, as quais somavam milhões de hectares no Sudoeste, Oeste e Noroeste do Paraná, sucedida pela Companhia Brasileira de Viação e Comércio – *Braviaco*. Outras apenas se dedicaram à exploração do mate e da madeira (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 217).

Com a Revolução de 1930, muitas concessões foram anuladas, devido principalmente à inoperância de cláusulas contratuais.

Manuel Ribas, em 1940, iniciava luta contra aqueles que se haviam apossado de cerca de 59 mil quilômetros quadrados de terras do Estado (mais de um quarto do seu território), anulando concessões, além daquelas da *Braviaco*, de Miguel Matte, de Mayer, Anes e Cia., e outras, reconquistando cerca de três milhões de hectares de terras que deveriam ser efetivamente colonizadas (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 219).

Então, segundo Balhana, Machado e Westphalen (1969), o Governo do Paraná passou a colonizar suas terras devolutas no Oeste paranaense, criando lotes agrícolas de, em média, mais de vinte alqueires.

No entanto, algumas companhias colonizadoras particulares, como a Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S. A. – Maripá, em Toledo, tiveram participação importante neste momento. A ação dessas empresas foi tão eficaz, que em 1951 todas as terras demarcadas já tinham sido negociadas.

Percebo que a colonização das regiões Norte e Oeste foi organizada de modo planejado pelas companhias colonizadoras, o que favoreceu o desenvolvimento destas regiões.

A região Norte do Paraná, graças principalmente à ação ordenada da Companhia de Terras Norte do Paraná, pôde experimentar, além de outras razões favoráveis da conjuntura, progresso rápido, em virtude das condições de segurança do direito de propriedade, por parte dos lavradores, ainda que pequenos proprietários. Da mesma maneira, a atuação da Maripá, no Oeste paranaense, deu aos colonos condições de segurança e tranqüilidade indispensáveis à sua fixação. Adquirindo o lote agrícola, o lavrador logo e de modo seguro tornava-se o proprietário do seu pequeno sítio ou colônia, amparado, aliás, pelo poderio econômico-financeiro e político da companhia que lho vendera e o tinha como cliente. Se eram duros os tempos da abertura da mata e das primeiras roças, trabalhavam, no entanto, em terra sua e não eram molestados por questões de posse e domínio de terra (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 230).

Para os autores, o território paranaense foi ocupado por agricultores honestos, mas também por oportunistas. Neste caso, os colonos instalavam-se em terras devolutas ou abandonadas e quando o estado vendia as terras ou desejava colonizá-las as mesmas já se encontravam ocupadas pelos posseiros.

A venda de terras devolutas, ou de terras oriundas de antigas concessões anuladas, a companhias colonizadoras, ou a requerentes individuais, traria o problema da necessidade de regularização da situação dos posseiros nela encontrados, ou a sua retirada, nem sempre pacífica. O conflito jurídico entre dois ou mais pretensos proprietários que alienavam as mesmas terras a dois ou mais compradores, também agravaria a questão de terras. Nesse sentido foi de suma gravidade a questão entre o Estado do Paraná e a União em torno das terras da antiga concessão feita à Estrada de Ferro São

Paulo – Rio Grande, sucedida pela *Braviaco* (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 231).

Segundo Salles (2004), a sobreposição de diferentes escrituras de terra sobre um mesmo terreno era uma prática comum nas companhias colonizadoras em geral, o que acarretava inquietações no meio rural paranaense, principalmente as originadas devido às posses das terras.

Balhana, Machado e Westphalen (1969) relatam importantes situações que se referem às questões de terras no estado, principalmente no Norte – Jaguapitã e Porecatu – e Sudoeste:

No Norte do Paraná, as questões de terras deram lugar inclusive a movimentos armados de importância. Devem ser particularmente referidos aqueles de Jaguapitã e Porecatu. Em Jaguapitã, milhares de lavradores, integrando cerca de 1500 famílias, posseiros de terras devolutas, ou intrusos em terras particulares, desde 1946 passaram a viver em estado de alarma, face aos problemas de terras. Muitos foram esbulhados em suas posses, em favor de poderosos proprietários, outros despejados com violência. Gravíssimas ocorrências registraram-se a partir de agosto de 1947, quando um grupo armado tentou ocupar as terras da Fazenda Guaracy, e os sitiados reagiram à bala, deixando um saldo de vários mortos e inúmeros feridos. O tiroteio prolongara-se por alguns dias. Os lavradores enviaram suas famílias para os matos, e permaneciam atocaiados pelos picadões, com o dedo no gatilho, para defender suas posses contra novos assaltos (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 232).

O posicionamento do governo do estado de descumprimento de acordos firmados com os colonos, fez com que no final de 1950, ocorresse a revolta armada dos lavradores de Porecatu no Norte.

Assim como aconteceu com a região Norte, de acordo com Wachowicz (2010), a região Sudoeste foi marcada pelos conflitos de terras aliados a conflitos políticos a partir da década de 1940.

Gemi (2012), ao estudar o desenvolvimento da região e, principalmente, de Pato Branco, afirma que a Colônia Agrícola Nacional General Osório, a CANGO, criada em 1943⁷⁴, foi responsável pelo desenvolvimento da região, por ter demarcado e dividido as terras da colônia e ter incentivado o cultivo das mesmas. Entretanto, a autora mostra que a CANGO,

⁷⁴ Por meio do Decreto nº 12.417, de 12 de maio de 1943 (GEMI, 2012).

[...] transferia a posse da terra aos colonos, mas não emitia títulos passíveis de serem registrados por aqueles e isso desencadeou mais tarde um grande problema para os colonos, pois a forma mais comum de aquisição de terras no sudoeste do Paraná, nos anos de 1940 e 1950, foi por meio da posse. Isso ocasionou a revolta dos posseiros em 1957, devido ao fato de o governo buscar revender os terrenos dos colonos (GEMI, 2012, p. 36).

A partir de 1957, portanto, agravou-se uma situação já instalada de posse de terras da antiga concessão da Companhia da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande em relação à companhia imobiliária Industrial e Territorial Limitada, a CITLA, a qual administrava o patrimônio da Companhia da Estrada de Ferro São Paulo e que recebeu da Superintendência das Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União, no final de 1950, terras por um valor menor do que realmente valiam.

A respeito da antiga concessão da ferrovia entre São Paulo e Rio Grande do Sul, Maria da Salette Sachweh (2000), ao estudar as intervenções educacionais na região do Contestado afirma que a empreiteira Brazil Railway Company detinha o controle acionário da Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, tendo obtido junto ao governo federal a concessão de 15 km de terras devolutas às margens de cada um dos lados do eixo da ferrovia. Tal concessão foi legitimada pelo governo paranaense em novembro de 1911. Com isso, os colonos eram obrigados a retirarem-se dessas terras.

Segundo Wachowicz (2010), o Brasil não tinha condições de pagar a construção dessa ferrovia, por isso, o contrato de concessão de 1889 estabelecia que tal construção seria paga em terras.

Para explorar as terras laterais à estrada de ferro a empreiteira criou, em Miami, em 1909, sua subsidiária, a Southern Brazil Lumber and Colonization Company, a qual deveria explorar os serviços da colonização às margens da estrada. Para isso, a empresa construiu duas grandes companhias que deram início a um dos maiores processos de devastação de floresta nativa, usando modernos meios de mecanização no corte, armazenamento e exportação da madeira e, ao longo de sua atividade, foi dispensando um elevado número de trabalhadores.

Tal região, desde a segunda metade do século XIX, era assolada por questões de limites de terra entre Paraná e Santa Catarina, as quais somente foram resolvidas em 1916, por meio da partilha da área contestada, quando o Paraná ficou com 20.000 km² e Santa Catarina, com 28.000 km².

Enquanto tais questões não se resolviam, a população que vivia na região do Contestado mantinha-se praticamente abandonada pelas autoridades paranaenses. Tratavam-se de sertanejos ingênuos, dominados por superstições fetichistas, atreladas à devoção católica, agitados pelas transformações ocorridas na região, devidas, principalmente à construção da estrada de ferro (WACHOWICZ, 2010).

Para este autor, a construção da ferrovia provocou uma rápida valorização das terras em seu entorno o que levou os latifundiários brasileiros, que até então tinham um bom relacionamento com os sertanejos, a hostilizá-los e tirá-los de suas terras, a fim de revendê-las obtendo maior lucro.

Diante disso, as ideias messiânicas do monge José Maria de Agostinho encontraram ressonância, causando a Guerra do Contestado⁷⁵, a qual constituiu

[...] a manifestação de problemas de ordem fundiária e social, provocada pelo choque entre os 'fanáticos' seguidores do monge José Maria e os proprietários de terras, companhias estrangeiras concessionárias de terras, polícias estaduais, pela posse e a propriedade da terra, face ao estado de miséria e abandono em que viviam os caboclos da região (CARDOSO e WESTPHALEN, 1986, p. 62).

A guerra durou quatro anos (1912-1916), na qual sertanejos armados travaram violentos combates contra batalhões de soldados fortemente armados.

Retomando as questões de 1957, enquanto ocorria a disputa judicial, muitos colonos vindos, principalmente do Rio Grande do Sul, instalaram-se nestas terras. Alguns deles haviam chegado antes da entrada da CITLA, entre 1940 e 1942 e, sem sucesso, haviam requerido suas terras.

No entanto, a CITLA vendeu parte de suas terras a outras companhias que, segundo Balhana, Machado e Westphalen (1969), começaram a operar na região agindo com violência a fim de obter dinheiro dos posseiros pelo pagamento das suas terras. Como os posseiros tinham certeza da legitimidade da sua posse, recusavam-se a pagar.

De acordo com Wachowicz (2010), as companhias imobiliárias exigiam que os colonos lá fixados, assinassem promissórias de suas dívidas, as quais eram

⁷⁵ Sobre a Guerra do Contestado consultar: a) MARCELLINO, Walmor. **A guerra Camponesa do Contestado**. Curitiba: Quem de Direito, 2005. b) MIRANDA, Alcebíades. **Contestado**. Curitiba, Lítero-Técnica, 1987.

descontadas no Banco do Estado do Paraná, em Pato Branco. Os colonos que se recusavam a assinar tais promissórias eram perseguidos e maltratados por jagunços e pistoleiros contratados pelas companhias. Os colonos reagiam e muita violência e mortes foram constatadas.

Esta situação deu início ao *levante branco*, em Pato Branco no dia 9 de outubro de 1957. “O levante dos posseiros do Sudoeste estava ameaçando tornar-se um caso internacional” (WACHOWICZ, 2010, p. 267) até que o governo paranaense fechou as companhias imobiliárias a pedido do Ministro da Guerra, General Teixeira Lott.

No entanto, a solução dos problemas de terras, calcadas em questões políticas não acontecia. Somente quatro anos depois do levante, o presidente Jânio Quadros, pressionado pelo governador Ney Braga, desapropriou as terras em litígio no Sudoeste do estado.

Depois da renúncia de Jânio Quadros, o novo presidente João Goulart criou o Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná (GETSOP), com o objetivo de titulação de terras.

O maior flagelo para o sudoeste foi o período de cinco anos entre o levante de 1957 e a criação do GETSOP. Neste período de tempo, ninguém na região sentia-se proprietário e nem posseiro. Foi então que houve uma devastação sem precedentes nos pinheirais (WACHOWICZ, 2010, p. 269).

A região dos Campos Gerais⁷⁶, onde está situado o município de Prudentópolis, teve, de acordo com o autor, um desenvolvimento anterior. “Bandeirantes paulistas, pertencentes às famílias mais importantes, vão ocupá-los com atividade econômica a partir das primeiras décadas do século XVIII” (WACHOWICZ, 2010, p. 95).

No final do século XVIII e parte do XIX, os Campos Gerais detinham a hegemonia na ainda pacata sociedade paranaense. Nesse período, através do caminho Sorocaba-Viamão, as populações dos Campos Gerais recebiam forte influência paulista e rio-grandense (WACHOWICZ, 2010, p. 327).

⁷⁶ Entende-se por Campos Gerais uma estreita e alongada faixa de terras no segundo planalto paranaense, formada de campos e entremeada de pequenos bosques e matas que se estende de Jaguaíva até a margem direita do rio Negro, passando pela Lapa (WACHOWICZ, 2010, p. 95).

Quanto à região de Curitiba, segundo Wachowicz (2010), esta foi ocupada em meados do século XVII, no entanto, “o isolamento em que viviam os curitibanos era negativo ao seu desenvolvimento” (WACHOWICZ, 2010, p. 84), pois a Serra do Mar dificultava a venda da produção agrícola ou pastoril. Então produziam somente o necessário para consumo próprio.

O pouco que sobrava de arroz, feijão, milho, congonha (mate) ou carne seca era transportado com grande dificuldade ao litoral e ali trocado por sal, farinha, algodão, ferragens etc. Por muito tempo esse transporte era feito por homens a pé, sobretudo escravos. Só bem mais tarde o transporte passou a ser feito no lombo de animais. A ligação de Curitiba com o litoral, através de veículos rodoviários, somente foi possível no século XIX, com a abertura da estrada da Graciosa (WACHOWICZ, 2010, p. 84).

Ao analisar o êxodo rural brasileiro, José Francisco de Camargo (1960) revela que dentre os estados brasileiros, no Paraná foi verificado o menor contingente de decréscimo da população rural entre os anos de 1940-1950. O autor traduz em dados quantitativos seu apontamento.

[...] população rural das mais ponderáveis, que, apesar de sua tendência ao decréscimo, permanece a base dominante da atividade econômica regional. Representando essa população rural 72,3% da população total em 1940, vemos esse índice baixar somente para 70,1%, depois de 10 anos (CAMARGO, 1960, p. 56).

O autor prossegue:

No Estado do Paraná, onde a população total passou de 1.236.276 habitantes, em 1940, para 2.155.547, em 1950, – um aumento de 71,1% em 10 anos, o maior do país, nesse período – a relação entre a população rural e a total variou apenas de 0,5%, isto é, sendo igual a 75,5% em 1940, cairia para 75% em 1950. Desprezando frações, pode-se afirmar que o Paraná foi o único Estado do Brasil, onde a população rural cresceu no mesmo ritmo que a população total. (CAMARGO, 1960, p. 56).

Fenômeno este justificado pelo “espetáculo proporcionado pela exuberante agricultura do norte do Estado” (CAMARGO, 1960, p. 56).

De acordo com o IBGE, os dados referentes ao percentual populacional verificado nas zonas urbana e rural paranaense entre os anos de 1940 e 1980 eram os seguintes:

Tabela 1 – Proporção das populações urbana e rural no Paraná

Ano	Pop. Urbana (%)	Pop. Rural (%)
1940	24,45	75,55
1950	24,97	75,03
1960	30,60	69,40
1970	36,14	63,86
1980	58,62	41,38

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir de dados do IBGE.

É possível perceber que na década de 1980 a população urbana ultrapassou a população rural, fenômeno devido, entre outros fatores, à modernização das atividades agrícolas com a implantação de novas técnicas de cultivo do solo, presente no estado a partir de 1960, mas intensificada na década de 1970, o que promoveu a liberação de mão de obra excedente no campo.

Entretanto, o êxodo rural paranaense não se deve somente à intensificação da mecanização na lavoura, mas também à crescente substituição do cultivo do café pelo cultivo das oleaginosas que, naturalmente, necessitam de menor quantidade de mão de obra e contam com elevado nível de mecanização (PRIORI et al, 2012).

Muniz e Rosa (2005), contribuem com esta questão ao afirmarem que a década de 60 marcou o início de significativas transformações na agricultura paranaense, entre elas, a modernização agrícola, a qual alterou substancialmente as relações sociais de produção.

Alguns dados numéricos permitem que se tenha a dimensão dessas mudanças. Por exemplo, de acordo com o Censo Agropecuário, o número de tratores registrados no Paraná em 1970 era 18.619 unidades, passando para 52.498 unidades apenas 5 anos depois, representando um aumento de praticamente 182%. O uso desse maquinário, verificado entre os anos de 1970 e 1995-96, indica um aumento de mais de 602%.

Tais transformações vinham ocorrendo em um estado que foi palco de um significativo crescimento populacional entre os anos de 1940 e 1950. Em 1940 a população paranaense era 1.236.276 habitantes, em 1950, esse número ampliou para 2.115.547 habitantes e 4.236.721 habitantes em 1960.

Segundo Balhana, Machado e Westphalen (1969) entre os anos de 1900 e 1950, a população paranaense passou de 327.136 para 2.115.547 habitantes. Na década de 1950 a 1960 o crescimento foi de 102%, um dos maiores do país.

A taxa média geométrica anual de crescimento da população paranaense é das mais elevadas e assinala um ritmo de evolução demográfica excepcional. O aumento médio anual da população é de 2,2% em todo o mundo, de tal maneira que no Paraná, nas últimas duas décadas, as de 1940 para 1950, e dêste para 1960, as taxas foram muito superiores à média mundial (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 246).

Esse aumento populacional era, segundo os autores, resultado da chegada de imigrantes e também de pessoas oriundas de outros estados, principalmente São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

De acordo com o governador Paulo Pimentel, em Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1967, “os indicadores econômicos e financeiros, que no primeiro semestre de 1966 mostravam uma economia em firme ritmo de expansão, passaram a apontar, de agôsto em diante, no sentido de recessão” (PARANÁ, 1967, p. 3), graças a uma política cafeeira que penalizou a cafeicultura sem compensar o estado e os efeitos de uma política econômica da União que visava conter o ritmo inflacionário por meio de medidas que promoveram a subtração das atividades econômicas em todo o país. “A participação da indústria estadual em relação ao total nacional declinou de 3,4% em 1950, para 2,2% em 1968” (PARANÁ, 1973, não paginado).

De acordo com dados apresentados no Plano Estadual de Educação (1973-1976), em 1968 a distribuição da área do estado, que totaliza 199.554 km², era assim ocupada: “28% com agricultura, 25% com pecuária e 47% em terras inaproveitáveis, em descanso, florestas, estradas, rios, etc.” (PARANÁ, 1973, não paginado).

Por isso, como uma das alternativas de superação da crise, no ano de 1969 fomentou-se o cultivo de soja, com a colaboração da iniciativa privada, a fim de buscar o melhor aproveitamento da capacidade produtiva do estado. A previsão de produção para a safra de 1970 estava estimada em 300 mil toneladas do produto, assinalando que no ano de 1964 a produção foi de 48 mil toneladas apenas.

Segundo Goldin e Rezende (1993), na metade da década de 70 a soja era a principal cultura da região Sul tendo, no final dos anos 70, absorvido 37% da área cultivada nessa região. “No Paraná, a soja substituiu a produção do café ao longo da fronteira noroeste, mas, em outros lugares, ela substituiu também culturas para o mercado interno, como milho, feijão e mandioca” (GOLDIN e REZENDE, 1993, p. 17).

Em 1975 uma grande geada vitimou as lavouras, destruindo inclusive milhões de pés de café. Entretanto, 1976 foi o ano da recuperação agrícola do Paraná, contando com altos valores de financiamentos e, nos anos seguintes (1977-78), com a retomada da alta produtividade do café. “Em quinze anos, a tonelagem de cinco produtos – arroz, trigo, milho, soja e feijão – passou de 1,94 milhão de toneladas para 8,4 milhões de toneladas em 1975. E para 12,5 milhões de toneladas em 1976” (PARANÁ, 1977a, p. XII).

Em Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1986, o governador José Richa afirmou que a agricultura representava uma posição inferior aos setores secundário e terciário na economia paranaense. Portanto, a atenção do governo iria para as pequenas e médias propriedades rurais, no sentido da ampliação da produtividade das mesmas, visto que “são elas que sustentam a produção de alimentos tradicionais da mesa brasileira” (PARANÁ, 1986, p. 109).

Segundo Mensagem do Governador Jaime Lerner, de 1995, esse foi o ano em que o Paraná colheu a maior safra de grãos da sua história até aquele momento. Considerando as produções de cereais, oleaginosas e leguminosas, foram colhidas mais de 16,8 milhões de toneladas, representando 21% da produção nacional. Entretanto, os trabalhadores rurais sofriam devido à queda dos preços internacionais, falta de financiamento federal, altos juros do crédito agrícola e concorrência de produtos importados.

A abordagem dos aspectos relacionados à ocupação e ao desenvolvimento econômico agrícola do Paraná, servem como elementos mediadores capazes de esclarecer a importância atribuída à educação no meio rural paranaense, desde que percebida a partir de suas relações com o trabalho, já que “a relação entre trabalho e educação em nossa sociedade é um elemento de mediação das relações sociais de produção” (CIAVATTA, 2009, p. 134).

4.2 A EDUCAÇÃO RURAL NO PARANÁ

A educação insere-se neste contexto de forma a suprir as necessidades da população que vivia no meio rural, constituída historicamente à margem do desenvolvimento social e econômico do estado. Nesse sentido, na sequência, discuto a constituição da educação primária no meio rural paranaense, procurando

perceber de que forma as legislações, assim como as iniciativas do poder público do estado do Paraná no período estavam articuladas às recomendações da UNESCO.

Este estudo, ao inserir-se no âmbito regional, traz à tona contextos particulares capazes de elucidar o nacional, em sua relação com o internacional, já que, como afirma Thompson (1981), os fenômenos estão sempre em movimento.

Para tanto, busquei as respostas nos documentos oficiais do estado, como relatórios, mensagens de governo e nos textos legislativos, assim como no referencial bibliográfico. Algumas obras de Erasmo Pilotto foram por mim consideradas fontes para análise. É possível perceber em tais documentos que as escolas primárias que atendiam a população rural paranaense assumiram, ao longo do período, alguns modelos, tais como: escolas de trabalhadores rurais e de pescadores, grupo escolar rural e escola primária rural (escola isolada) ou Casa Escolar Rural.

A ênfase que atribuo à análise da legislação escolar estadual deve-se ao fato de considerá-la um importante instrumento para se conhecer a história da educação. Partilho da visão de Fernando de Azevedo (1976), quando este autor afirma que, “um dos mais preciosos documentos para estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto de suas instituições educativas” (AZEVEDO, 1976, p. 82).

O desenvolvimento da educação na zona rural paranaense foi possível graças às demandas e/ou pressões da população motivadas pelo contexto econômico e social. O próprio desenvolvimento do capitalismo ocasionou o aumento da oferta de trabalho assalariado, o que representou “um crescimento constante da demanda social da educação” (ROMANELLI, 2010, p. 59). Entretanto, tal desenvolvimento foi lento, assim como o próprio desenvolvimento do estado, comparativamente às outras regiões do país, conforme discussões estabelecidas no início deste capítulo.

Até os anos 1930, é possível perceber nos Relatórios da Instrução Pública do Paraná que a educação primária rural, “desde que foi concebida no estado, esteve atrelada a ideias segregadoras, privilegiando os interesses do meio urbano em detrimento do meio rural” ⁷⁷ (AKSENEN e MIGUEL, 2017, p. 812). Além disso, as

⁷⁷ Tais ideias segregadoras podem ser verificadas no Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, Dr. Reinaldo Machado, em dezembro de 1904. Este é o primeiro

políticas públicas educacionais presentes no estado, colocavam essa modalidade de educação em planos inferiores.

Neste período destacou-se a ação dos imigrantes frente ao desenvolvimento educacional do estado, pois criavam em seus núcleos, onde não havia escolas públicas, escolas subvencionadas, com a iniciativa da própria comunidade, já que:

Frente ao quadro de precariedade das escolas públicas, os grupos de imigrantes não esperavam a ação do governo para as instalações escolares. Criavam-nas com características de identificação com o país de origem, ensinando os seus filhos a língua materna e os costumes da Pátria distante. Estas escolas foram construídas com o esforço da comunidade, que mantinha o professor e também a escola (RENK, 2004, p. 15).

Segundo Mensagem apresentada pelo Governador Manoel Ribas à Assembleia Legislativa do Estado, em setembro de 1936, havia neste período no Paraná, 120 escolas subvencionadas.

Em nível nacional, a Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16. 782A, de 13 de janeiro de 1925) estabeleceu a participação da União para a difusão do ensino primário. Com isso, o respectivo decreto determinou as bases sobre as quais a União subvencionaria os estados.

Art. 25. Os accôrdos obedecerão ás seguintes bases: a) A União obriga-se a pagar directamente os vencimentos dos professores primarios, até o maximo de 2:400\$ annuaes, e os Estados a fornecer-lhes casas para residencia e escola, assim como o necessario material escolar; b) as escolas subvencionadas serão de natureza rural; Art. 26. A criação e a situação de escolas subvencionadas obedecerão ás mais urgentes necessidades da população, tendo em vista a estatística dos menores em idade escolar (8 a 11 annos de idade) (BRASIL, Decreto nº 16. 782A, 1925).

Para Renk (2004), a escola era considerada um importante espaço social de manutenção da fé dos filhos dos imigrantes, em um momento em que o ideário nacional era de laicização do ensino. Motivo este que favoreceu a vinda de muitas ordens religiosas com os imigrantes europeus, “com uma proposta educacional específica” (RENK, 2004, p. 40).

relatório do período que mencionava a escola rural, dentro de uma proposta de reforma da instrução, que se fazia necessária na visão do Diretor. Dizia ele: “Não é justo que um professor de uma escola de colonia ou de bairro perceba vencimentos iguaes aos da capital ou outra cidade. As primeiras nomeações deverão ser sempre feitas para as escolas ruraes com acesso para as escolas das cidades e destas para as da Capital” (PARANÁ, 1904, p. 50).

A chegada dessas congregações religiosas ao Brasil, segundo Zulian (2005), fez parte de um consistente projeto elaborado pela Igreja, desenvolvido em nível mundial, cujo objetivo era o desenvolvimento do catolicismo romanizado pelas vias do trabalho educacional.

O catolicismo romanizado foi promovido no Brasil pelo esforço da hierarquia eclesiástica, que almejava conquistar espaço nas áreas anteriormente dominadas pela cultura portuguesa, a fim de 'reformular' o tradicional catolicismo de raízes afro-luso-ameríndias. É dentro de tal contexto que se inicia, também, um novo período da educação católica, enfatizando a substituição da tradicional formação luso-brasileira por uma educação marcadamente europeia (ZULIAN, 2005, p. 57).

Getúlio Vargas extinguiu as escolas estrangeiras, por meio do Decreto Federal nº 406, de 4 de maio de 1938, denominado "Lei da Nacionalização"⁷⁸, como parte de um projeto de unificação nacional. No entanto, estas escolas tiveram importante contribuição "para a formação moral, religiosa e educacional da sociedade brasileira" (RENK, 2004, p. 19).

Segundo Horta (2012), a campanha pela nacionalização de escolas de colônias alemãs e italianas, adotadas por Vargas no sul do Brasil tornaram-se motivo de uma importante crise diplomática com a Alemanha e a Itália. Tal fator motivou uma maior aproximação entre Brasil e Estados Unidos e uma "americanização progressiva da política externa brasileira" (HORTA, 2012, p. 228).

Após 1930, especificamente durante o governo de Manoel Ribas (1932-1945), foram estabelecidas no Paraná as escolas rurais.

Baseada em documentos, Schelbauer (2014), revela a existência de alguns modelos de escolas primárias localizadas na zona rural paranaense: as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores, o grupo escolar rural e a escola primária rural (escola isolada, também denominada Casa Escolar Rural).

Tais escolas situavam-se preponderantemente em zonas de colonização e configuravam-se como escolas isoladas, tendo, portanto, professor único em classes multisseriadas.

A autora acrescenta que,

⁷⁸ Os livros didáticos, jornais e revistas deveriam ser escritos na língua nacional; os símbolos pátrios cultuados; o samba veiculado como símbolo da música nacional nos meios de comunicação etc. (RENK, 2004).

[...] a escola primária rural foi estruturada como uma política estadual por dois fatores: o primeiro relacionado à formação de novas gerações que pudessem garantir a riqueza do Estado e o segundo civilizar a população que habitava no meio rural, ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e valorização da vida no campo. Manter o homem do campo no campo, mas em condições de tornar o campo moderno, de modo a implantar a economia associada ao rural (SCHELBAUER, 2014, p. 79-80).

As escolas de trabalhadores rurais foram criadas em consonância com a política de Getúlio Vargas, como uma proposta de preparação do homem para o trabalho no interior, a fim de melhorar a produção, adequando-se ao desenvolvimento da ordem capitalista (MIGUEL, 2007, 2010).

De acordo com o Relatório apresentado ao Presidente Getúlio Vargas, pelo Interventor Manoel Ribas, referente ao exercício de 1932 a 1939, as escolas de trabalhadores rurais, assim como as escolas de pescadores foram criadas, a partir de 1935, subordinadas ao Departamento de Agricultura, a fim de “resolver o problema da infância-desprotegida, sob uma forma mais racional e proveitosa para nossa economia, como seja a da formação de trabalhadores rurais” (PARANÁ, 1939, p. 39).

Ao final de 1939, existiam no estado quatro escolas de trabalhadores rurais e uma escola de pescadores⁷⁹, as quais integravam a Seção de Ensino Profissional e abrigavam 380 alunos. Estavam em construção mais três escolas destas modalidades nos municípios de Palmeira, Rio Negro e Guaratuba, assim como a criação de uma Escola Normal Rural no município de Ipiranga.

Ainda neste relatório, Manoel Ribas revelou que tais escolas funcionavam sob o regime de internato, recebiam alunos de, no mínimo, 9 anos e, no máximo, 18 anos e possuíam o curso primário e, ao mesmo tempo, ofertavam ensinamentos práticos de agricultura, horticultura, jardinaria, silvicultura, higiene e cuidado com os animais, laticínios, avicultura e outros.

Dentro dessa proposta começaram a ser organizados os Cursos Normais Regionais a fim de formar o professor para atuar no meio rural. Tais cursos se desenvolveram no Paraná principalmente no período compreendido entre os anos

⁷⁹ Eram elas: Dr. Carlos Cavalcanti e Canguirí, na capital; Augusto Ribas, em Ponta Grossa; Olegário Macedo, em Castro e a de pesca, Antonio Serafim Lopes, na Baía de Paranaguá (PARANÁ, 1939). Em 1941 acresceram-se as escolas: Dr. Getúlio Vargas, em Palmeira; Rio Negro em Rio Negro e a de pesca, Guaratuba em Guaratuba (PARANÁ, 1941). Ao final desse segundo período, tais escolas passaram a abrigar 520 alunos.

de 1930 a 1961, sob a influência dos princípios da Escola Nova, atendendo às diretrizes nacionais estabelecidas pelas Leis Orgânicas dos Ensinos Primário e Normal (1946) que, por sua vez, atendendo ao princípio da descentralização, responsabilizava cada estado pela organização desses cursos.

Para Miguel (2007),

A educação no Paraná e principalmente a formação de professores, no período de 1920 a 1960 do século 20, inseriu-se em um contexto que ainda não era o da industrialização e sim o de urbanização pelo povoamento de seu território, graças ao colonialismo interno promovido pela cultura cafeeira (MIGUEL, 2007, p. 85).

Por isso, o desenvolvimento dos cursos de formação de professores para atuarem no meio rural deu-se em resposta às necessidades educacionais expressas pela população em expansão, já que a rede escolar era insuficiente, com professores despreparados e em número reduzido.

A fim de atender esta demanda educacional, segundo Manoel Ribas, durante o período de 1932 a 1939 foram construídos 17 grupos escolares rurais em localidades de intensa colonização estrangeira, os quais se incluíam aos 71 grupos escolares distribuídos entre os 49 municípios do estado (PARANÁ, 1939).

De acordo com o Relatório de Manoel Ribas referente aos exercícios de 1940-1941, os grupos escolares rurais concluídos estavam assim distribuídos: Cornélio Procópio, Teixeira Soares, Marechal Malé, Bandeirantes, Cruz Machado, Vera Guarani, Afonso Pena e Santa Bárbara.

Os grupos escolares rurais em construção eram os seguintes: Dorizon, Valinhos, Rio Azul, São Mateus, Guarapuava, Palmas, Ingá, Bom Jardim, Cerro Azul, Pôrto Vitória, Pato Branco, Três Bicos, Laranjeiras e Ivaí (PARANÁ, 1941).

A construção destes grupos escolares foi viabilizada com recursos do governo federal, tendo obedecido um formato padronizado: com duas a oito salas de aula, em alvenaria, com ou sem residência para o professor (PARANÁ, 1941).

A residência para o professor, anexa à escola rural, fazia parte das recomendações da UNESCO.

Além das escolas de trabalhadores rurais, de pescadores e grupos escolares rurais, o Paraná, em 1939, contava com 1.288 escolas isoladas (PARANÁ, 1939), número este que se ampliou para 1.865 unidades, em 1941 (PARANÁ, 1941), a fim de atender as populações que viviam nas áreas rurais.

A Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná foi criada por meio do Decreto nº 914, de 13 de maio de 1947⁸⁰, durante o governo de Moysés Lupion (1947-1951), tendo como primeiro secretário Gaspar Duarte Veloso, que permaneceu na função até 22 de dezembro do mesmo ano.

Erasmio Pilotto, assumiu a Secretaria de Educação e Cultura no dia 03 de janeiro de 1949 permanecendo no cargo até 29 de janeiro de 1951. Neste período, organizou os Cursos Normais Regionais, conforme a Constituição do Estado do Paraná (12/07/1947), a qual rezava que o estado organizaria o seu sistema de ensino, criando escolas normais rurais “nos centros de produção agropastoril” (PARANÁ, 2005, p. 44), além de cursos de formação de professores das zonas rurais, de acordo com as peculiaridades de suas regiões e “construção de casas escolares e residências para professores nas zonas rurais” (PARANÁ, 2005, p. 44).

A criação dos Cursos Normais Regionais representou uma resposta às recomendações da UNESCO, que desde meados da década de 1940, demonstraram intensa preocupação com a formação de professores, especialmente aqueles que atuavam em zonas rurais de seus países-membros.

Diante disso, é possível perceber que Erasmio Pilotto estava articulado às questões internacionais que envolviam o desenvolvimento da educação rural, as quais vinham sendo vulgarizadas pelo INEP. Por isso, organizou os Cursos Normais Regionais inspirado no modelo mexicano das missões culturais⁸¹, sob a influência de Lourenço Filho, a fim de alfabetizar e escolarizar a população campesina.

⁸⁰ A Lei nº 170, de 14 de dezembro de 1948, dispõe sobre a organização e atribuições da Secretaria de Educação e Cultura. Em 18 de junho de 1979, por meio da Lei nº 7.169, esta Secretaria foi desmembrada, tendo sido criada a Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte e a Secretaria Estadual de Educação (SEED).

⁸¹ As missões culturais foram idealizadas por Manoel Bartolomé Cassío, na Espanha, com o objetivo de simplesmente beneficiar os professores de escolas rurais. Entretanto, foram expandidas e receberam o “tríplice objetivo de incrementar a cultura geral, animar a vida escolar e educar o cidadão, principalmente o da localidade onde o nível de civilização era baixo” (ORLANDI, 1945, p. 185). Constituídas por grupos volantes de pessoas – professores, alunos de ginásios, colégios ou escolas normais, escoteiros ou simpatizantes – que deveriam primordialmente conhecer os problemas regionais onde atuavam, a fim de melhorar as condições de vida dos indivíduos desprovidos de condições geográficas e sociais adequadas, as missões culturais eram administradas e custeadas pelo poder estadual, com os objetivos de ampliar o nível intelectual e moral dos indivíduos dela beneficiados; fixar esses indivíduos e suas famílias no seu ambiente social; promover o intercâmbio entre as pessoas do local e de fora; promover a valorização dos indivíduos e dos grupos nas suas coletividades (ORLANDI, 1945).

O modelo mexicano de educação rural se desenvolveu acompanhando as mudanças sociais e políticas pelas quais o país passou, a partir das primeiras décadas do século XX. De início, tomou a característica de missão social enquanto parte de uma proposta de governo de cunho socialista, depois enquanto tarefa da inspeção escolar e, já na década de 40 e 50, fez parte do organograma educacional mexicano, nos moldes da democracia liberal, alinhando-se, como os demais países da América Latina, às diretrizes da UNESCO (MIGUEL, 2010, p. 81).

Nas missões culturais mexicanas⁸² os professores tinham o caráter de missionários que percorriam os lugares habitados pela população indígena levando a educação escolar e buscando novos mestres entre os já escolarizados (MIGUEL, 2010).

Segundo Miguel (2010), no Paraná, o cunho do trabalho pedagógico foi introduzido durante o processo de redemocratização após a ditadura de 1937-1945. A educação rural nesse contexto procurava, além de ensinar técnicas de cultivo do solo, conservação de alimentos, entre outras, priorizar também ao futuro professor rural a formação geral, ou seja, a cultura elaborada produzida historicamente pelo homem.

O professor rural deveria fornecer aos seus alunos uma educação geral e ao mesmo tempo, uma educação especializada de acordo com os interesses do meio rural.

⁸² As missões culturais mexicanas foram concebidas como ação educativa para as pequenas comunidades indígenas, a fim de lhes organizar a vida e os costumes, de acordo com os ideais da revolução, com vistas à reforma agrária. Supunha-se que uma escola convencional, somente para crianças, não fosse suficiente para superar o atraso cultural dessas comunidades. Era necessário um novo tipo de instituição que pudesse atuar também sobre jovens e adultos, difundindo conhecimentos que pudessem contribuir para a existência coletiva e a reforma dos costumes. Entretanto, inicialmente não havia no país, professores diplomados em número suficiente, muito menos quem dominasse a língua indígena. Por isso, a solução emergente, foi aproveitar os elementos locais escolhidos em cada comunidade. Em outubro de 1923, chefiada por Roberto Medelin, ocorreu a primeira missão cultural, a qual teve uma evolução muito feliz, “a ponto de estabelecer uma nova técnica de pedagogia social” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 121). Lourenço Filho (1952) continua, “o primeiro trabalho das missões culturais – diz Inácio Ramírez – foi visitar os centros rurais indígenas, informar acerca de suas condições escolares, intensificar neles o trabalho contra o analfabetismo, e concentrar os mestres rurais nas zonas mais densas da população indígena” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 121). Os membros dessas missões deveriam ser mestres, inspetores, administradores, trabalhadores e investigadores sociais, os quais influenciaram decisivamente nas condições de saúde e vida das comunidades. Em 1942, o Ministério da Educação fixou as finalidades das missões culturais. Eram elas: a) melhorar as condições econômicas da comunidade, angariando esforços cooperativos no sentido de aprimorar técnicas e processos de trabalho, visando melhores formas de plantar e criar; b) melhorar as condições sanitárias; c) despertar o interesse em melhorar as condições de moradia; d) assim como de alimentação e vestuário; e) promover atividades sociais e recreativas; f) estimular o melhoramento das lavouras, inserindo ideias novas; g) combater a influência estrangeira que pudesse enfraquecer o patriotismo (LOURENÇO FILHO, 1952).

As obras de Pilotto, “A educação é direito de todos” (1952) e “A educação no Paraná” (1954), nas quais registrou suas experiências enquanto Secretário da Educação e Cultura, são consideradas fontes valiosas para esta tese e suas palavras são tomadas como testemunhos do intelectual que marcou a educação primária rural no Paraná, devido à sua sensibilidade aos problemas por ela enfrentados e por sua preocupação com o fundamental papel do professor naquele contexto.

Tais testemunhos representam a voz oficial, mas, apesar de suas limitações, utilizo-os aqui a fim de reavivar as pistas, já que o pesquisador pode, “literalmente, dar vida a algumas delas. São os relatos das testemunhas” (BLOCH, 2001, p. 74).

As obras revelaram suas impressões, sentimentos e condutas, explicando a realidade para a qual as propostas educacionais foram planejadas.

Estávamos vendo os passos da evolução final do processo de formação de professores no Paraná. A última medida de importância nesse sector foi a disseminação, no interior do Estado, de cursos normais regionais [...]. Isso em 1949 e 50. O caso é que, naquela data, mais da metade dos professores primários do Estado tinha apenas o curso primário ou mal tinha o curso primário. Toda a nossa política de formação de professores estava apoiada na existência de Escolas Normais apenas nas maiores cidades do Estado: Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarèzinho. Mas, as professoras assim formadas mal saíam para as outras cidades do Estado, aglomerando-se nos pontos dotados de estrada de ferro ou comunicação fácil, e sequiosas de obter, no primeiro instante, a sua transferência para a cidade de sua residência. Chegávamos, assim, ao paradoxo de possuir um número exagerado de professoras e possuir, ao mesmo tempo, um tremendo ‘déficit’ neste sentido. Via-se o número exagerado pelo número de professores que não podiam, mesmo desejando-o, ir exercer o seu magistério e pelo acúmulo de mestres nas escolas dos grandes agrupamentos urbanos. E via-se o ‘déficit’ no alarmante fato de todo o ensino da zona rural estar entregue a professoras comumente de formação deficientíssima, nos melhores casos de formação apenas de curso primário. Daí a política de levar a escola normal para o interior, recrutar, em cada município, os seus alunos aí mesmo, entre moças do lugar, e que aí ficassem, depois, exercendo o magistério. Foram, dentro desse espírito, criados 24 cursos normais regionais (PILOTTO, 1954, p.96-97).

Deste modo, Pilotto justificou a criação dos Cursos Normais Regionais⁸³ no estado, os quais formaram suas primeiras turmas no final de 1953, totalizando 253

⁸³ Segundo mensagem do governador Moyses Lupion à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, ao final de 1955 o Estado contava com os seguintes Cursos Normais Regionais: Curso Normal Regional de Apucarana, Curso Normal Regional de Assaí, Curso Normal Regional de Andirá, Curso Normal Regional de Bandeirantes, Curso Normal Regional de Clevelândia, Curso Normal Regional de Campo Mourão, Curso Normal Regional de Cornélio Procópio, Curso Normal Regional de Cêro

alunas. Neste relato, Pilotto acrescentou que as despesas do estado, nesse ano, com os cursos normais, que abrigavam 3.300 alunos (compreendendo não só os cursos normais regionais, mas, também, as escolas normais secundárias e o Instituto de Educação) representaram 2,76% do conjunto das despesas com a educação. Enquanto o custo para os cursos ginasiais, que abrigavam 12.500 alunos, foi de 24,08% das despesas.

Segundo as instruções que foram redigidas para os Cursos Normais Regionais, os mesmos tinham três finalidades:

- a) Formar o professor-regente, para a escola primária sobretudo da região, preparado para atuar com liderança no meio em que a escola estivesse localizada, tornando-a um centro de vida social da comunidade;
- b) Promover um estudo dos problemas pedagógicos relacionados à vida escolar da região;
- c) Promover a vulgarização da cultura pedagógica sobretudo junto aos pais, a fim de que cumpram suas responsabilidades de orientação dos filhos e junto aos mestres da região, a fim de que mantenham viva a preocupação da informação técnica e científica relativa à sua função (PILOTTO, 1952).

Para a implantação desses cursos, as escolas que os acolhiam deveriam dispor de “a) no mínimo duas escolas isoladas experimentais, das quais pelo menos uma na zona suburbana ou rural, em lugar, porém, acessível aos alunos do Curso; b) Um curso primário experimental; c) O curso normal propriamente” (PILOTTO, 1952, p.48).

Segundo Miguel (1998), o Programa dos Cursos Normais Regionais aprofundava os Programas para o Curso Primário, mas tinha características especiais, as quais, nas palavras de Pilotto (1952),

De toda a matéria do programa, a direção do Curso considerará como núcleo fundamental e de maior importância: I – O pleno e vivo domínio da linguagem; II – o conhecimento dos problemas locais, de suas soluções, e a

Azul, Curso Normal Regional de Fóz do Iguaçú, Curso Normal Regional de Jaguariaíva, Curso Normal Regional de Laranjeiras do Sul, Curso Normal Regional de Londrina, Curso Normal Regional de Mandaguari, Curso Normal Regional de Palmas, Curso Normal Regional de Pitanga, Curso Normal Regional de Piraí do Sul, Curso Normal Regional de Prudentópolis, Curso Normal Regional de Quatiguá, Curso Normal Regional de Rebouças, Curso Normal Regional de Rio Negro, Curso Normal Regional de Ribeirão Claro, Curso Normal Regional de Rio Cinzas, Curso Normal Regional de Rolândia, Curso Normal Regional de São José dos Pinhais, Curso Normal Regional de Sertanópolis, Curso Normal Regional de Tibagi, Curso Normal Regional de Siqueira Campos, Curso Normal Regional de Uraí, Curso Normal Regional de Venceslau Braz (PARANÁ, 1956, p. 159-160).

prática da interferência da escola isolada nos mesmos; III – A formação didática (PILOTTO, 1952, p. 63).

Para o cumprimento de tais objetivos, todas as disciplinas da grade curricular deveriam estar integradas, mobilizando os esforços dos professores e alunos no sentido de atribuir ao curso “o sentido de uma instituição viva da comunidade” (PILOTTO, 1952, p. 64), a fim de melhorar a vida daqueles que a habitavam.

Foi explícita na atuação de Pilotto frente à Secretaria da Educação e Cultura, a sua preocupação com a educação das populações rurais, considerada por ele um problema educacional de fundamental importância. Seu objetivo era tornar a “escolinha isolada rural um verdadeiro centro de educação, um verdadeiro centro capaz de melhorar a vida da região em que está localizada” (PILOTTO, 1952, p. 41).

O Decreto nº 8.862, de 17 de novembro de 1949, aprovou os programas para os Cursos Normais Regionais⁸⁴. Constavam do programa as disciplinas: Português, Matemática, Geografia, Desenho e Caligrafia, Ciências Naturais e Higiene, Música, Trabalhos Manuais, História Geral e do Brasil, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática do Ensino.

É possível perceber durante a análise deste programa, a preocupação em transmitir aos futuros professores a valorização do meio em que a escola rural estava inserida, melhorando a vida da população campesina. Condição esta que se explicita nos objetivos da disciplina Didática e Prática do Ensino.

As funções da escola rural: a) implantação de práticas, no meio rural, que tendam à preservação da saúde e da vida; b) desenvolvimento econômico da região; c) desanalfabetização de crianças e adultos; d) cultivo de sentimentos cívicos e patrióticos; e) dignificação da vida doméstica; f) participação do homem da região nos valores espirituais da humanidade; g) organização da vida social do homem que vive em [ilegível] da escola (PARANÁ, 1950a, p. 8).

O ensino da Matemática atentava a elementos presentes no contexto da escola.

[...] familiarizar o aluno com as atividades da agricultura, do comércio, da indústria, dos meios de transporte, da vida doméstica, etc. [...] Todo o ensino de aritmética, a ser seguido pela classe, deve estar articulado com os problemas reais do ambiente. [...] aproveitando-se a cadeira de matemática para uma ampla reflexão sobre o ambiente sobretudo econômico do Município. [...]. É, porém, de insistir e insistir sobre as estatísticas e problemas locais (PARANÁ, 1950a, p. 2-3).

⁸⁴ Este decreto foi publicado no Diário Oficial nº 277, de 24 de janeiro de 1950.

Tal aspecto era também verificado dentre os objetivos da disciplina de Geografia.

1 - Levar o aluno a conhecer o ambiente em que vive sob o aspecto histórico e geográfico, dando-lhe uma visão real e levando-o a observar as condições favoráveis ou desfavoráveis em que se encontra a localidade, mostrando as modificações de que necessita e as possibilidades de melhorá-la. 2 – Promover o ajustamento do aluno ao seu meio, empregando todos os esforços para que o educando adquira amor á sua terra e sua nação (PARANÁ, 1950a, p. 3).

Além da implantação dos Cursos Normais Regionais, Pilotto investiu esforços na formação continuada dos professores que atuavam na zona rural por meio de cursos com uma semana de duração, planejados após “assídua observação da vida de nossa escolinha rural” (PILOTTO, 1952, p. 20).

Esta ação foi motivada por perceber que a grande maioria dos professores que atuavam nas escolas rurais praticamente não tinham o curso primário.

O projeto de Pilotto em prol das escolas primárias rurais deu-se a partir de cinco pontos: I) Ensino inicial da leitura; II) Ensino inicial da aritmética; III) Aulas ao ar livre; IV) Recreação; V) Associação de amigos da escola e associações de ex-alunos.

Tais pontos foram observados a partir do primeiro curso, que teve o seguinte programa: ensino inicial da leitura e da aritmética, levando o professor a perceber as vantagens das aulas ao ar livre, das horas de história, dos jogos, das rondas infantis, da pintura com tintas de parede, da modelagem, da organização das Associações de Amigos da Escola e Associação de Ex-Alunos, da organização de festas em torno da escola.

Segundo Miguel (1997), a formação dos professores no final dos anos 30 e início dos 40 estava inserida em um contexto do Paraná ainda não industrializado, mas que sofria diretamente a influência da industrialização. Por isso, Pilotto estava atento à nova função que a educação estava assumindo, “como mola propulsora do progresso” (MIGUEL, 1997, p. 85). Nesse sentido, era necessário formar um professor não somente obediente ao estado (como nas reformas propostas em

tempos anteriores⁸⁵), mas, principalmente, torná-lo um agente de transformação social.

Prestes a deixar a Secretaria da Educação e Cultura, Pilotto redigiu uma carta a um de seus companheiros (não citou nomes), a qual publicou em seu livro “A educação é direito de todos” (1952). Na carta, após exteriorizar sua preocupação com a educação rural, o secretário propôs que os passos do seu plano continuassem a ser gradativamente desenvolvidos. Eram eles:

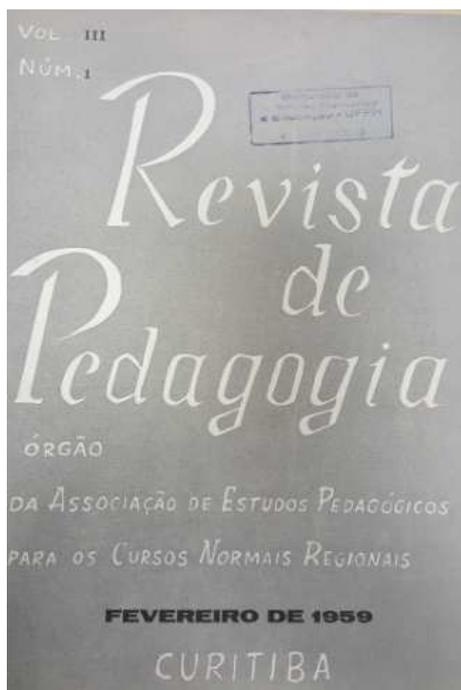
- a) Organização regular de cursos com uma semana de duração para os professores das zonas rurais “visando comunicar aos professores conhecimentos absolutamente simples e práticos, mas capazes de melhorar o rendimento da escola e capazes de fazer da escola um ambiente mais humano e de acôrdo com o direito humano à alegria” (PILOTTO, 1952, p. 42). Sugeriu que o segundo curso começasse com a recapitulação do primeiro. Que tivesse como novo tema, a introdução, na escola, de práticas que visassem melhorar os hábitos de vida, como a higiene. E assim a sucessão de cursos que pudessem, gradativamente, ir transformando a escola.
- b) Que se mobilizassem esforços no sentido de melhorar a escolaridade, aumentando o número de alunos de segundo e terceiro anos.
- c) Que fossem organizadas, em caráter de urgência, as Associações de Amigos da Escola em todas as escolas isoladas da zona rural.
- d) Que se utilizasse a renda obtida por meio de festas promovidas pela associação em benefício da escola.

No que se refere aos cursos de formação continuada de professores, Pilotto sugeriu que, de modo prático e simples, fosse ensinado aos professores em exercício, conhecimentos sobre a educação das crianças, culinária, nutrição, artes domésticas, enfermagem e outras matérias úteis. O secretário acrescentava ainda, que se utilizasse do rádio para promover reuniões de adultos na escola, no período noturno, a fim de que os mesmos tivessem aulas de costura, agricultura, pecuária, etc. “Dessa maneira, as escolas isoladas servirão de dia como centro de educação infantil e, à noite, como centro de aproximação e educação de adultos” (PILOTTO, 1952, p. 43).

⁸⁵ A reforma do ensino primário, trazida por Prieto Martinez, a partir de 1920 e a reforma da Escola Normal, empreendida pelo seu diretor, Lysímaco Ferreira da Costa, em 1923 (MIGUEL, 1997).

A preocupação de Pilotto com o aperfeiçoamento dos professores para atuarem na zona rural transcendeu o período em que esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação, pois, no final da década de 1950 ele fundou e dirigiu a Revista de Pedagogia⁸⁶, que era um órgão da Associação de Estudos Pedagógicos destinado aos Cursos Normais Regionais.

Figura 5: Capa da Revista de Pedagogia.



Fonte: Documento encontrado na Biblioteca da Universidade Federal do Paraná (2017).

O conteúdo dos exemplares verificados, dentre outros aspectos, tratou de informações práticas sobre o ensino de algumas disciplinas (como o ensino da História, tratado no nº 1, volume 3, fevereiro-1959), assim como sobre a individualização do ensino (nº 3, volume 1, agosto-1957) e sobre o Jardim de Infância (nº2, volume III, abril 1959). Publicou documentos oficiais (como a Recomendação nº 52 da UNESCO, os programas experimentais para o curso primário, tratados respectivamente nos exemplares nº 3, volume IV, julho-1962 e nºs 3 e 4, volume III, agosto-1959). Apresentou debates teóricos sobre a escola primária

⁸⁶ Tive acesso aos exemplares disponíveis no acervo da Universidade Federal do Paraná, que são os seguintes: agosto de 1957 (nº 3, volume I); fevereiro de 1959 (nº 1, volume III); abril de 1959 (nº 2, volume III); agosto de 1959 (nºs 3 e 4, volume III); julho de 1962 (nº 3, volume IV); setembro de 1962 (nº 4, volume IV); novembro de 1962 (nº 5, volume IV), além dos suplementos 1 a 6.

de seis anos (nº 4, volume IV, setembro-1962), sobre a apreciação da LDB 4.024/1961 (nº 5, volume IV, novembro-1962).

A edição desta revista atendeu às solicitações da UNESCO no sentido de que fossem preparados materiais de apoio que visassem a melhoria da formação dos professores de escolas rurais.

Em seus escritos, Pilotto revelou que a escola isolada rural era apenas uma escola de primeiro ano, pois praticamente nenhum aluno fazia o primeiro ano em apenas um ano escolar, precisando de dois ou três anos para isso. Depois disso, retirava-se da escola por já estar em idade de ajudar os pais na lavoura. Diante disso, mais uma vez se via a preponderância do fator econômico.

Este aspecto foi mencionado também pelo governador Moyses Lupion, em Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 1950:

As escolas da zona rural, com uma frequência alarmante, eram escolas apenas de 1º ano primário e as nossas crianças da zona rural só tinham, na maioria das vezes, assim, uma formação de 1º ano primário. Assim é que em 1948 ainda, para 32.000 alunos matriculados no primeiro ano em todo o Estado na zona rural tínhamos apenas 7.000 alunos aproximadamente, no segundo ano, ou seja, uma porcentagem de menos de 22% de alunos de segundo ano em relação à matrícula no 1º ano (PARANÁ, 1950b, p. 30).

As ações de Pilotto frente à Secretaria de Educação e Cultura no sentido de envidar esforços em prol do ensino primário – cuja responsabilidade era do governo estadual –, principalmente do ensino primário rural, assim como da formação dos professores que atuavam no meio rural iam ao encontro das discussões internacionais que intensificaram-se após a assinatura do acordo, entre Brasil e Estados Unidos. Este acordo criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em 1945, ação esta que motivou a criação, pelo INEP, do Programa de Organização do Ensino Primário, em 1946 e que, posteriormente, foram incentivados com a aprovação do Projeto Maior nº 1 da UNESCO (1956)⁸⁷. Sendo que este último, continha, dentre os objetivos delineados para o decênio 1957-1967, os seguintes:

a) Generalização e melhoria do ensino primário, especialmente nas áreas rurais; b) reforçamento qualitativo e quantitativo do pessoal docente de graus primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular

⁸⁷ O Projeto Maior nº 1 foi tratado nas páginas 62 e 63 desta tese.

de novos mestres e aperfeiçoamento de professores em exercício; c) formação de professores das escolas normais (UNESCO, 1958a, p. 84).

Por isso, nesse período, as atenções voltaram-se sobremaneira ao ensino nas áreas rurais. A atuação nestas áreas representou um “conjunto de determinações que os educadores liberais progressistas colocavam como necessárias à reconstrução nacional” (MIGUEL, 1997, p. 113), já que, no país assim como no Paraná, a educação no meio rural enfrentava problemas de diversas naturezas, como os relatados nas cartas de professoras encaminhadas a Pilotto e que tiveram trechos transcritos em suas obras aqui discutidas.

Recebi sua carta e tenho a informar-lhe o seguinte: eu me esforço o máximo possível para obter bons resultados, e si não obtive mais promoções é porque luto com dificuldades de toda a espécie, num meio onde as crianças são pobres. Na escola falta o material, elas não podem comprar. No ano passado, a maioria era do 1º ano, a qual não foi possível passar para o 2º ano. Este ano as crianças estão mais adiantadas e tenho certeza que haverá mais promoções (PILOTTO, 1952, p. 7).

As palavras dessa professora destacam a relação entre o nível financeiro das crianças e suas reprovações. A pobreza dos alunos, além de estar atrelada ao rendimento escolar, gerava muitas faltas dessas crianças à escola por terem que ajudar seus pais na lavoura ou nos serviços domésticos.

Respondo à circular de V. Excia. sobre o fraco resultado das escolas. De minha parte, tenho a informar que não tem sido possível conseguir melhores resultados, não por falta de esforço de minha parte, mas sim porque os pais das crianças, em vez de mandá-las à escola, ocupam-nas em serviços caseiros e da lavoura, e só mesmo uma lei rigorosa é que poderia por fim a isso (PILOTTO, 1952, p. 7).

A assiduidade dos alunos era a maior queixa das professoras nas cartas encaminhadas a Pilotto.

Aqui nunca existiu escola, é uma cadeira recém-criada. Tenho insistido com os pais das crianças com boas maneiras para mandarem seus filhos à aula... Respondem que mandarão seus filhos só nos dias de folga, que precisam plantar, carpir e colher as roças e o govêrno não lhes dá de comer e vestir. Reclamam mais que falta vestuário para frequentar aula todos os dias. Santo Deus! Que devo fazer para resolver essas e outras dificuldades?

Escrevo esta em resposta a vossa carta, a qual se refere aos exames do ano passado. Não sou eu a maior culpada, visto os alunos faltarem muito, pelo motivo de seus pais necessitarem o serviço deles na lavoura.

O que muito tem me atrapalhado no esforço que eu faço são os pais das crianças que teem a incorrigível mania de retirar os filhos da escola em épocas de colheita para estes ajudá-los. Muito tenho lutado para convencê-los dêsse êrro. Tenho ido em suas residencias pessoalmente. Nada tenho conseguido. Apenas sempre a mesma resposta: – Estou apertado com o serviço, preciso que me ajudem.

No sítio, os pais tiram as crianças na época do arroz, feijão, e principalmente na colheita do café. São faltas seguidas, por meses sem vir à escola [...].

Em ..., onde leciono, é a minha escola a primeira que se instalou e isso há um ano e meio mais ou menos. Os moradores em sua maioria analfabetos, pouco presam a instrução. Os que mais compreendem a grande finalidade, mandam os filhos à escola até o fim de julho. Entra as férias de inverno. Começam novamente as aulas em julho. Deixam os filhos ir à escola até agosto. Em setembro diminuem a frequencia, alegando precisarem dos filhos para a lavoura, persistindo que si eu não permitir que seus filhos assistam um ou dois dias na semana, retiram de uma vez da escola.

Há tempo esperava uma carta falando sôbre êste assunto. Sei que o sr. tem responsabilidade e não pode deixar de apelar para uma melhora desta escola. Mas tenho encontrado grande dificuldade neste lugar, porque as crianças teem muitas faltas. Algumas faltam até semanas, ajudando os pais nos serviços da lavoura. Tenho aconselhado muito, mas não adianta. Quando as crianças estão sabendo ler um pouco, já não veem mais à escola.

Os pais tiram as crianças durante a safra da erva, que é nos meses de julho, agosto e setembro e depois para a carpida das roças. Quando as crianças voltam para a escola, já esquecidos do que ensinei, tenho que novamente recordar o ensino.

Tenho tantos alunos, é certo, mas aqui no interior é difficilimo um aluno ter um ano de frequencia, há mudanças constantes.

Já experimentei dar premios aos que, durante determinado tempo, tivessem menos faltas, mas fracassei, porque, justamente, os que moram perto e são mais ricos obtiveram o premio (PILOTTO, 1952, p. 8-11).

As dificuldades enfrentadas pelos professores inerentes às faltas dos alunos somavam-se às questões relacionadas à pobreza dos mesmos.

Tenho a lhe dizer que as dificuldades são inúmeras. V. S. pode avaliar, como as crianças do sítio frequentam as aulas com dificuldade as faltas são inúmeras. Material há dois anos que não recebo. A maioria não compra nem cadernos. Nestes dias frios as crianças nem agasalhos teem. No verão começam as lavouras, os pais levam as crianças para a roça.

O meu caso, V. S. deve lembrar-se, é o de haver muito poucas promoções. Direi primeiro que talvez eu não tenha capacidade para o cargo; sou muito branda para os meus alunos e êles se aproveitam disso. Mas não é êsse o principal motivo. Acontece que as crianças faltam muito. Aqui é um lugar despovoado. Sómente dez alunos moram a menos de 3 km de distância, os demais moram a 4, 5 e até 6 km. Além disso, a maioria é gente pobre, o que também traz desvantagem; por exemplo, uma familia em que dois meninos estão na escola, moram longe, tem só dois animais para uso da casa e para

os meninos virem para a escola; portanto, quando os animais vão para a roça os meninos faltam; acontece comparecerem 5 ou 6 dias cada mês. As meninas faltam para auxiliar as mãis [*sic*], os meninos para irem à roça. Neste mês começaram as colheitas de milho e os que não podem pagar camaradas levam os filhos, pouco ligando à escola. Muitos pais não sabem dar valor à instrução, por isso fazem os filhos faltar sem motivo justo. Conheço muito a vida da mulher no sertão e sei que as crianças fazem muita falta em casa, principalmente as meninas que aos 10 ou 11 anos já lavam roupa, torram farinha e muita outra cousa; é não é possível fazê-los compreender a necessidade da instrução! (PILOTTO, 1952, p. 8-9).

A situação econômica da comunidade escolar foi retratada em outras cartas.

[...] como trata-se muitas vezes de pessoas de poucos recursos, nada se pode fazer.

Porque [*sic*] meus alunos não foram dignos de aprovação? Porque leciono num lugar miserável, no qual os humildes habitantes lutam pelo pão do dia e nessa luta necessitam o apóio dos filhos, dificultando a frequência dos mesmos à escola. Isso justifica o fato dos pais só mandarem os filhos à escola enquanto estes não teem idade suficiente para ajuda-los no trabalho. E as crianças apenas cursam o primeiro ano, não podendo mais continuar pelo motivo que se explica acima.

Além do exposto, o povo roceiro é de gente desfavorecida pela fortuna. Em dias de frio intenso é de se lastimar o estado em que as crianças, em sua maioria, frequentam as aulas (PILOTTO, 1952, p. 10-11).

Além da pobreza dos alunos, os professores enfrentavam a escassez de recursos.

[...] Em minha classe não há quadro negro.

Ensino na Capela do lugar, onde vários cortejos fúnebres interrompem o horário.

Não dispomos de nada, absolutamente nada, forçando-me isso a lecionar as primeiras letras sem a aprendizagem da escrita e contas por falta de caderno e lápis.

Si o Sr. viesse aqui e visse com que dificuldade nós damos aula o senhor nos dava razão. Estamos dando aula em um rancho com duas moradas, que chove dentro e faz fumaça quando acende o fogo do fogão. Agora, graças a Deus, este mês arrumamos uma sala um pouco melhor, mas vamos pagar Cr\$ 60,00 mensais. O senhor pergunta ao senhor ... e ele dirá como damos aula aqui. Na escola temos muitas crianças pobres que não podem comprar material; para elas não faltarem às aulas compramos e damos; porque o nosso material terminou (PILOTTO, 1952, p. 8-11).

A pouca importância atribuída à educação, por parte dos pais, foi também retratada pelos professores.

Aqui nesta colônia, quando as crianças de 10, 11 anos sabem fazer o nome, os pais retiram da escola para ajudarem no serviço. Dando as queixas para

os pais, não se resolve nada, a resposta é que nós não mandamos nos filhos deles (p. 8).

Outra – das dificuldades de minha escola – é que o lugar apesar de ter tido sempre escola é um pouco atrasado em instrução não lhe dando o povo o devido valor (p. 8).

... os pais, na maioria agricultores, não fazem empenho que seus filhos estudem (PILOTTO, 1952, p. 8-10).

Os relatos revelam as dificuldades experimentadas pelos professores que atuavam nas zonas rurais do Paraná, dificuldades estas que se deviam principalmente às faltas dos alunos, comprometendo o rendimento escolar dos mesmos e à pobreza em que viviam as populações rurais no estado.

Tais relatos inserem-se neste estudo por representarem, a partir de Thompson (1981), a experiência humana vivenciada pelos indivíduos, nesse caso, os professores das zonas rurais. Tais experiências são capazes de fornecer elementos para se produzir um conhecimento histórico, resultante do confronto entre o ser social e a consciência social de cada um desses professores, representando “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (E. P. THOMPSON, 1981, p. 15). Tal como se percebe na realidade educacional rural do estado no período considerado.

Diante disso, prossigo as discussões atentando à importância atribuída à escolaridade rural, percebida na legislação escolar paranaense. Para tanto, utilizo-me de dados censitários por considerá-los relevantes para a sustentação das análises.

4.2.1 O que dizem as legislações educacionais

Como parte do conjunto de determinações em prol do ensino nas áreas rurais, o governador Bento Munhoz da Rocha Neto aprovou, em 27 de junho de 1953, o Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Estado (Decreto nº 9.060/1953).

Trata-se de um longo documento (112 páginas) que se inicia com instruções a respeito das competências do professor, onde elencam-se 26 atribuições⁸⁸, seguidas de 8 proibições⁸⁹.

O programa contemplou orientações detalhadas para cada disciplina em cada ano.

Quadro 6 – Disciplinas do Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Paraná, 1953.

SÉRIE	DISCIPLINAS DO PROGRAMA
1º ano	Português, Aritmética, Geografia, História, Ciências Físicas e Naturais, Artes Aplicadas – Desenho e Trabalhos Manuais, Canto e Educação Física, Educação Cívica, Moral e Social.
2º ano	Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Ciências e Higiene, Artes Aplicadas, Educação Cívica, Moral e Social.
3º ano	Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais – Agricultura e Higiene, Artes Aplicadas, Educação Cívica, Moral e Social, Educação Física, Música.

Fonte: a autora (2017).

⁸⁸ Competências: 1) Abrir o prédio, onde funciona a escola, quinze minutos (pelo menos) antes do início dos trabalhos. 2) Zelar pelo asseio, boa ordem e conservação da sala de aula e utensílios escolares. 3) Manter em classe a máxima ordem e disciplina. 4) Fazer com todo o cuidado a escrituração administrativa (livros de matrícula, chamada, inventário de material, etc.). 5) Preparar, com um dia de antecedência, as lições a serem ministradas. 6) Dar exemplo de moralidade, polidez, pontualidade, assiduidade e amor ao trabalho. 7) Comparecer, quando convidado, às festas escolares e comemorações cívicas ou educativas. 8) Comparecer às reuniões administrativas e pedagógicas, a convite da autoridade de ensino. 9) Iniciar o exercício do cargo dentro do prazo legal. 10) Proceder à chamada dos alunos no início dos trabalhos. 11) Comemorar as datas nacionais. 12) Exercer vigilância durante o recreio, proibindo que os alunos adotem brinquedos grosseiros, e que profiram palavras descorteses ou termos indecorosos. 13) Corrigir e anotar, diariamente, os trabalhos gráficos dos alunos depois de datados e assinados pelos mesmos, para arquivá-los ao fim do ano letivo, época em que deverão ser entregues aos respectivos escolares. 14) Permanecer na escola durante todo o horário oficial. 15) Cumprir fielmente tôdas as ordens e determinações emanadas pelas autoridades de ensino. 16) Usar o guarda-pó durante o funcionamento dos trabalhos escolares. 17) Esforçar-se no sentido de obter dos alunos, a máxima assiduidade e pontualidade, bem como exigir dos mesmos o uso do guarda-pó. 18) Procurar observar o horário anexo ao programa. 19) Tratar os alunos com carinho, desvêlo e polidez. 20) Organizar no fim de cada mês, o mapa de movimento que deverá ser extraído do livro de chamada e entregá-lo ao Inspetor Escolar. 21) Fazer constar no mapa, como falta, os dias que deixou de dar aulas, salvo dias feriados e domingos. 22) Comunicar, por ofício, às autoridades competentes, o exercício do cargo, encerramento e reabertura das aulas, gôzo e conclusão de licença. 23) Inventariar, em caso de remoção ou exoneração, todo o material existente na escola e, entregá-lo, mediante recibo à autoridade competente. 24) Requisitar, quando necessário, o material e mobiliário indispensáveis ao funcionamento normal das aulas. 25) Comunicar aos pais ou responsáveis, a infrequência dos filhos ou faltas graves cometidas pelos mesmos. 26) Cantar hinos patrióticos no início dos trabalhos escolares (PARANÁ, 1953, p. 5-6).

⁸⁹ Proibições: 1) Não fazer constar no mapa mensal suas faltas. 2) Ocupar-se ou ocupar os alunos, durante as aulas, em misteres estranhos ao ensino. 3) Afastar-se dos alunos, quer em classe quer em recreio. 4) Aplicar castigos físicos nos seus alunos. 5) Deixar qualquer pessoa em sua substituição, durante seus impedimentos ou faltas. 6) Consentir que os alunos se afastem do recinto escolar durante o período de aula. 7) Ceder o prédio escolar para diversões ou outros fins que não sejam os do ensino. 8) Não fazer parte das bancas examinadoras quando pra tal fim fôr designado (PARANÁ, 1953, p. 6).

O programa finaliza com um quadro semanal orientando o horário em que cada disciplina deveria ser ministrada em cada série.

Com isso, o estado do Paraná manteve a cultura geral em seu programa de ensino para as escolas primárias rurais, minimizando o ensino de técnicas de trabalho, o que contrariava algumas propostas do período, principalmente aquelas trazidas em 1949 pelo professor Robert King Hall, dos Estados Unidos, visitante do INEP.

Dando continuidade à adesão das discussões em âmbito internacional, nacional e regional sobre a educação das populações rurais nos anos 1940-50, o Paraná instituiu, em 2 de julho de 1962, o Fundo Estadual do Ensino, por meio da Lei nº 4.599, destinado a investir no ensino primário, médio e superior, assim como em atividades culturais.

Os recursos deste fundo viriam de contribuições do estado, da União, de empresas, de proprietários rurais para instalação e funcionamento de escolas primárias em suas propriedades, de doativos de pessoas privadas, etc., os quais seriam administrados pela FUNDEPAR (Fundação Educacional do Estado do Paraná) que, dentre outras atribuições, era responsável por estabelecer convênios com municípios do estado para construção, aparelhamento e custeio de escolas rurais.

Dois anos depois, a Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, estabeleceu o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em pleno período de ditadura civil-militar, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961.

Conforme tratado no capítulo anterior, a ditadura civil-militar inaugurou, no Brasil, um período de ajuste entre o modelo político e a base econômica capitalista, enfatizando os processos de urbanização e industrialização que se iniciaram nos anos 30, com Getúlio Vargas, e foram potencializados com JK, a fim de reforçar o capital estrangeiro (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Por isso, a Lei nº 4.978/1964 tinha por fim, dentre outros aspectos “o oferecimento, a todos os habitantes do estado, de idênticas oportunidades educacionais, a fim de adaptá-los a participar efetivamente do seu desenvolvimento social e econômico” (PARANÁ, 1968, p. 37).

Tal lei previa a gratuidade do ensino primário oficial (Art. 6º), que deveria ser ministrado em língua nacional e foi sucinta ao legislar sobre a educação a ser ofertada nas zonas rurais.

Art. 15 – Os poderes públicos estadual e municipais instituirão e ampararão serviços de entidades que mantenham, na zona rural, escolas ou centros de educação, capazes de oferecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (PARANÁ, 1968, p. 40).

Nesse sentido, os legisladores apoiavam iniciativas privadas que mantivessem escolas na zona rural, as quais pudessem oferecer atividades laborais voltadas à fixação e adaptação do homem ao seu meio de origem, conforme se verificava nos documentos da UNESCO.

As responsabilidades, por parte dos proprietários rurais, também foram abordadas na lei.

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas, nos termos do artigo 32, da Lei Federal nº 4024, de 1961, deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. [...] Parágrafo segundo – A opção do proprietário rural pelo cumprimento deste artigo, sob qualquer das modalidades autorizadas, far-se-á mediante convênio com a Secretaria da Educação e Cultura (PARANÁ, 1968, p. 56).

Tal aspecto estava articulado às diretrizes prescritas em nível federal pela Lei 4.024/1961, conforme tratado no capítulo anterior.

O serviço de inspeção nas escolas isoladas de grau primário de cada município deveria ser feito pelas Inspetorias Auxiliares de Ensino, subordinadas às Inspetorias de Ensino Primário de cada região. Tais inspetorias supervisionariam também o ensino primário particular de seus municípios (Artigo 62).

A Lei nº 4.978/1964 estabeleceu que o ensino primário no Paraná seria ministrado em seis séries anuais nos grupos escolares, cinco séries anuais nas casas escolares e quatro séries anuais nas escolas isoladas, as quais teriam programas de ensino adaptados às diferenças existentes entre cada tipo de estabelecimento de ensino (PARANÁ, 1964, Art. 100)⁹⁰.

⁹⁰ Todavia, a duração do curso primário nas escolas isoladas do Paraná foi alterada por meio da Lei nº 5.875, de 19 de novembro de 1968: “Nas escolas isoladas a duração do curso primário será de quatro (4) séries anuais, podendo, excepcionalmente, a juízo da Secretaria da Educação e Cultura

O Artigo 109 referia-se ao calendário escolar, atribuindo-lhe a característica de flexibilidade.

É facultada a fixação de períodos letivos e de férias escolares especiais para regiões diferentes do Estado, de acordo com as conveniências regionais ou locais ou para atender às necessidades da população rural que se dedica à agricultura (PARANÁ, 1968, p. 57).

O calendário escolar foi alvo de constantes discussões nos documentos oficiais educacionais paranaenses, principalmente após a promulgação da Lei 5.692/1971. A cada ano era publicada uma resolução que orientava a elaboração do calendário escolar, referindo-se especialmente à necessidade de que, para tanto, fossem respeitadas as características de cada região. Tal aspecto era reincidentemente tratado pela UNESCO (principalmente na Recomendação do Bureau Internacional de Educação nº 8, de 1936 e na Recomendação nº 47, de 1958), ao recomendar que os calendários escolares fossem elaborados a partir das particularidades do contexto em que se inseriam.

Em 1966 foi aprovado o Plano de Emergência para a ampliação da rede escolar primária do Paraná, por meio do Decreto nº 3.423 (21/12/1966). Tal plano previa a ampliação da referida rede até 15 de fevereiro de 1967, com recursos do Fundo Estadual do Ensino, administrado pela FUNDEPAR.

Acredito que o Plano de Emergência, apesar de ter ocorrido 20 anos depois do lançamento, pelo INEP, do Plano para o Desenvolvimento do Ensino Primário, ocorrido em 1946, foi uma resposta a este último, tendo em vista que o Paraná teve um desenvolvimento educacional tardio, em relação a outras regiões do país.

Em 1969, sob o governo de Paulo Pimentel, foi lançado o “Guia de currículo para as escolas rurais”.

estender-se a cinco (5) se estiverem situadas em municípios onde não haja estabelecimento de ensino pós-primário e se, para tanto houver condições quanto ao corpo docente” (PARANÁ, 1969b, p. 166-167).

Figura 6 – Capa do Guia de Currículo para as Escolas Rurais.



Fonte: Documento encontrado na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2017).

Tal guia apresentava orientações sistemáticas para o trabalho pedagógico de cada uma das áreas de conhecimento – linguagem, matemática, estudos sociais, geografia, ciências físicas e naturais e educação sanitária – para as quatro séries do ensino primário nas escolas rurais.

Inicialmente era apresentado um texto sobre a importância de cada disciplina, assim como os objetivos da mesma, de modo geral. Em seguida, era apresentado o detalhamento do currículo a ser trabalhado⁹¹, precedido dos objetivos a serem alcançados em cada série.

Comparativamente ao Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Paraná (1953), tratado anteriormente, percebo que a proposta apresentada pelo Guia de Currículos para as Escolas Rurais (1969) manteve as disciplinas de cultura geral, porém deixou de contemplar as disciplinas de Artes Aplicadas, Canto, Educação Física e Música. A disciplina de Estudos Sociais abarcou os ensinamentos de História, Geografia e civismo.

⁹¹ Os conteúdos apresentados eram considerados “mínimo essencial” para cada série.

Ao final do documento, apresentou-se o Clube Agrícola que funcionaria nas escolas, constituindo-se como

[...] um complemento indispensável às escolas, especialmente às localizadas em zona rural, realizando o ideal da escola ativa e, ainda mais, concorrendo para a fixação do elemento humano ao seu **habitat** e promovendo a elevação do nível de vida rural (PARANÁ, 1969a, p. 29, grifo no original).

O programa dos clubes agrícolas deveria ser organizado pelos professores, com o apoio da comunidade, principalmente por meio da Associação de Pais e Mestres, a fim de auxiliar o ensino de diversas matérias e, principalmente, integrar o aluno ao seu meio social, “preparando-os, também, para assumir as responsabilidades da vida adulta” (PARANÁ, 1969a, p. 29).

Os clubes agrícolas possibilitariam o desenvolvimento de atividades como: horta escolar, criação de pequenos animais, combate a pragas e doenças das plantas, reflorestamento, artesanato, economia doméstica, higiene e saneamento, culturas da região, jornal escolar, cooperativa escolar, comemoração de datas importantes e recreação (PARANÁ, 1969a).

Compreendo tal proposta como uma resposta às sucessivas recomendações da UNESCO no sentido de que a escola rural contribuísse para a organização de modos de viver mais confortáveis no campo, promovidos graças ao aprimoramento das técnicas agrícolas e à compreensão da dignidade social e intelectual do trabalhador rural. Para a UNESCO era fundamental que as populações que viviam no meio rural pudessem se adequar ao desenvolvimento social, cultural e econômico da humanidade, já que a conseqüente ignorância dessas populações gerava um desequilíbrio, responsável pelo atraso no desenvolvimento das nações.

Para que tais aspectos fossem viabilizados, para a UNESCO era imprescindível a valorização do professor que atuasse nessas áreas.

Entretanto, os elementos referentes à carreira do professor rural e sua conseqüente valorização, foram minimizados nos textos legislativos educacionais paranaenses.

A Lei nº 5.871, de 6 de novembro de 1968, estabeleceu o Estatuto do Magistério paranaense “seguinto recomendação da UNESCO” (PARANÁ, 1968, p. 91), nas palavras do governador Paulo Pimentel, cujo texto, composto por 245 artigos, foi sucinto ao conceder benefícios aos professores rurais.

Art. 148 – Além do vencimento do cargo, o professor pode receber as seguintes vantagens pecuniárias: I – ajuda de custo; II – diárias; III – gratificações, e IV – salário família. Art. 149 – As gratificações a que se refere o artigo anterior podem ser concedidas: [...] II – pelo exercício em escola de difícil provimento, assim considerada por decreto (PARANÁ, 1969b, p. 141).

Este benefício indireto foi a única menção aos professores que atuavam em escolas de difícil acesso, normalmente, escolas localizadas em zonas rurais.

Os professores rurais representaram, entre os anos 1932 e 1970, uma significativa parcela do total de professores do estado.

Tabela 2 – Representatividade dos professores do meio rural em relação ao total de professores do Paraná (1932-1970).

Ano	Total de professores	Número de professores do meio rural	% professores do meio rural
1932	1.816	749	41,24
1933	1.924	680	35,34
1934	2.056	826	40,17
1938	2.834	1.035	36,52
1939	3.060	1.137	37,16
1940	3.236	1.245	38,47
1941	3.587	1.463	40,79
1943	3.597	1.480	41,14
1946	3.558	1.380	38,78
1957	12.379	5.666	45,77
1958	13.931	6.170	44,29
1964	24.321	9.630	39,6
1965	26.799	10.794	40,28
1966	28.637	12.359	43,16
1967	29.930	13.439	44,9
1968	33.253	14.774	44,43
1969	33.544	15.118	45,07
1970	36.438	15.736	43,18
1971	40.089	17.426	43,47
1972	39.767	17.085	42,96

Fonte: Tabela organizada pela autora com dados do IBGE.

Os números indicam que o corpo docente que atuava nas zonas rurais paranaenses entre os anos de 1932 a 1972 representava de 35% a 46% do total de professores do estado.

Estes professores atendiam uma importante parcela do número de alunos matriculados no ensino primário do estado.

Tabela 3 – Matrícula geral do ensino primário comum no Paraná (1932-1970).

Ano	Total	Meio rural	% matrículas meio rural
1932	61.179	26.499	43,31
1933	63.662	28.880	45,36
1934	69.163	34.756	50,25
1935	68.877	32.489	47,17
1942	119.184	61.492	51,6
1944	115.218	54.860	47,61
1947	119.588	50.899	42,56
1948	125.688	54.917	43,69
1962	481.174	228.799	47,55
1965	676.056	348.690	51,58
1966	754.072	395.119	52,4
1967	843.760	449.169	53,23
1968	907.286	492.268	54,25
1969	933.125	498.691	53,44
1970	973.110	511.877	52,6

Fonte: Tabela organizada pela autora com dados do IBGE.

Por meio destes dados é possível perceber que nos anos de 1934, 1942 e 1965 a 1970, a maioria das crianças do ensino primário comum foram matriculadas na zona rural.

Diante disso, pontuo a preponderância da educação primária na zona rural do Paraná neste período, ao mesmo tempo em que, por meio da análise da legislação do período, percebo a pouca atenção, por parte dos poderes públicos, a esta modalidade de educação.

Nem mesmo há indícios de benefícios aos professores que atendiam as populações rurais, apesar das dificuldades por eles encontradas em seu cotidiano escolar. Dificuldades estas enumeradas por Pilotto e citadas anteriormente, as quais potencializavam-se devido ao atendimento às classes multisseriadas.

Tal situação contraria as propostas da UNESCO, em prol da valorização do profissional docente, principalmente aqueles que atuavam em zonas rurais ou classes multisseriadas.

Segundo dados do IBGE, no ano de 1965, de um total de 171.203 alunos matriculados no ensino primário em escolas de professor único no Paraná, 163.576 eram de zona rural, representando um total de 95,55%.

A Emenda Constitucional nº 3 do Estado do Paraná, de 29 de maio de 1971, pode ser compreendida como uma tentativa de avançar neste sentido, antecipando-se à promulgação da Lei 5.694/1971, ao atribuir ao estado a responsabilidade em

organizar o seu sistema educacional observando os princípios da Constituição Federal e promover ainda,

[...] criação de escolas normais rurais nos centros de produção agropecuária; [...] criação de cursos de orientação profissional nas zonas rurais e urbanas, de acordo com as peculiaridades de cada região; [...] construção de casas escolares e residências para os professores nas zonas rurais (PARANÁ, 1975a, p. 11).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, discutida no capítulo anterior, o Paraná reestruturou gradativamente o seu sistema de ensino.

Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação publicou, em 1972, o seu Plano Estadual de Educação para os anos de 1972 a 1976, o qual sofreu algumas alterações em 1973, devido à inclusão do Paraná como participante do II Acordo MEC/USAID⁹² através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN⁹³.

O programa de implantação do Ensino de 1º Grau propôs a seguinte sistemática: “a) implantação progressiva e gradativa através de expansão geográfica; b) implantação vertical e progressiva das séries de escolarização, interligadas e desenvolvidas simultaneamente” (PARANÁ, 1982, p. 23).

A referida expansão geográfica considerou, em 1972, a Implantação Piloto, atingindo as sedes urbanas dos seguintes municípios: Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Jacarezinho, Paranaguá, União da Vitória, Campo Mourão e Guarapuava. Em 1973, a etapa de Expansão I, em 32 cidades com população superior a 10.000 habitantes e em 5 cidades com população superior a 5.000 habitantes.

A Resolução nº 2.379, de 30 de outubro de 1972 determinou os trinta e sete municípios⁹⁴ selecionados para a primeira etapa de expansão, a fim de implantar a

⁹² Os acordos MEC/USAID foram programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, assinados e exercitados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. Tais programas incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais (ROMANELLI, 2010).

⁹³ Devido a tal programa os projetos de expansão física da rede de ensino sofreram modificações, não somente quanto ao número de novos prédios escolares a serem construídos, como também às características arquitetônicas dos mesmos (PARANÁ, 1982).

⁹⁴ Cruzeiro do Oeste, Goioerê, Guaíra, Umuarama, Campo Largo, Rio Negro, São José dos Pinhais, Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Toledo, Pato Branco, Andirá, Bandeirantes, Cambará, Cornélio Procópio, Ibaiti, Santo Antonio da Platina, Apucarana, Arapongas, Assaí, Cambé, Ibiporã,

reforma. Tais municípios, por meio da Resolução nº 307, de 11 de fevereiro de 1974, receberam o prazo de até 30 de abril de 1974 para reorganizarem as escolas da rede estadual de ensino.

Dando prosseguimento à expansão, em 1974 deu-se a etapa de Expansão II, em 30 cidades com população superior a 5.000 habitantes. Em 1975 efetivou-se a etapa de Expansão III, em 87 cidades e/ou sedes de distritos com população entre 2.000 e 5.000 habitantes e, finalmente, em 1976 deu-se a etapa de Expansão IV, em 126 cidades e/ou sedes de distritos, com população inferior a 2.000 habitantes.

Diante da implantação gradativa da reforma, as resoluções sobre o calendário escolar eram específicas para estabelecimentos regidos ou não pela Lei 5.692/1971.

Com a vigência da Lei 5692, de 11/08/71, a SEC vem adotando (desde o início do ano letivo de 1972) dois tipos de Calendários Escolares para atender às exigências do Artigo 18 que estabelece um mínimo de 720 horas anuais de atividades para o ensino de 1º grau:

- para os estabelecimentos com capacidade física em condições de atender à demanda de matrícula – 2 turnos de 4 horas diárias de aula; 186 dias letivos. [...]
- para os estabelecimentos com capacidade reduzida – 3 horas e 15 minutos diários de aula, atingindo 720 horas anuais, com ano letivo de 231 dias, corrigindo uma das mais sérias distorções do nosso Sistema de Ensino, qual seja a oferta de escolarização abaixo do mínimo aceitável (PARANÁ, 1973, não paginado).

As resoluções sobre o calendário escolar previam que fossem atendidas as características de cada região. O governador Paulo Pimentel, por meio de Mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa, enfatizou tal questão:

A introdução do calendário agrícola adaptado às exigências do sistema estadual de ensino representou uma inovação revolucionária que fez do Paraná vanguardeiro no setor, concorrendo para reduzir o índice de evasão escolar e inclusive de repetência, uma vez que agora as crianças matriculadas em escolas da zona rural dispõem de um ano letivo ajustado às particularidades de seu meio ambiente (PARANÁ, 1970, p. 115).

A ênfase à elaboração do calendário escolar adaptado às necessidades do meio foi estabelecida, em nível nacional, por meio da Lei nº 5.692/1971. Entretanto, no estado do Paraná, fizeram-se presentes a partir da reforma do ensino primário estabelecida pela Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964.

A Deliberação nº 002, de 10 de fevereiro de 1972, fixou diretrizes gerais para a elaboração do currículo de 1º grau, enfatizando o “desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (PARANÁ, 1975a, p. 557).

Neste sentido, os currículos das escolas de 1º grau deveriam conter:

a) o núcleo comum de matérias básicas de unidade nacional; b) a parte diversificada de formação geral e/ou sondagem de aptidões e de iniciação às técnicas de trabalho, voltada para as peculiaridades regionais e locais do estabelecimento, atendendo as diferenças individuais (PARANÁ, 1975a, p. 557).

Há indícios no Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979) de que tenham havido discussões acerca de um currículo específico para as escolas rurais, previstas na “meta 2”, cuja proposta estava sendo alterada para: “Reelaborar e imprimir diretrizes curriculares para Escolas Rurais, para serem experimentadas em amostra a ser determinada”. A “Equipe de Currículos” vinculada ao Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR) considerou pertinente a proposta “face à carência de levantamentos e/ou pesquisas na área” (PARANÁ, 1975b, p. 142) e definiu a elaboração de diretrizes curriculares para as escolas rurais em articulação com os estudos do Programa de Cooperação Estado-Município (COEMPAR), as quais seriam testadas em três municípios selecionados para a experiência de implantação gradativa dos encargos educacionais: Ponta Grossa (grande porte), Toledo (médio porte) e Araucária (pequeno porte)⁹⁵.

A fim de organizar o trabalho pedagógico proposto pela nova lei, a Deliberação nº 25, de 11 de maio de 1972, estabeleceu: “todos os professores, seja qual for o seu grau de formação, envolvidos na implantação da Lei 5692, deverão receber treinamento fundamentado nos princípios dela emanados, tão logo possível, em curso oficializado” (PARANÁ, 1975a, p. 561).

Além disso, o documento fixou normas para a habilitação dos professores, estabelecendo formação mínima específica de 2º grau para atuação no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries.

⁹⁵ Entretanto, não se pode afirmar a execução de tal proposta, já que não localizei o documento.

Em adesão à Lei nº 5.692/71, a Deliberação nº 27, de 11 de maio de 1972, fixou normas para a elaboração dos regimentos de ensino, como documentos reguladores, a serem elaborados pelos estabelecimentos e 1º e 2º graus.

Em continuidade às propostas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, o Plano Estadual de Educação do Paraná (1973-1976) acusou o problema de “inexistência de estabelecimentos de ensino, que ofereçam as séries terminais do ensino de 1º grau aos alunos da zona rural” (PARANÁ, 1973, não paginado), apresentando como solução que “a implantação do ensino de 1º grau em zona rural, a partir de 1975 (modelos experimentais), haverá condições de se oportunizar ensino até a 6ª série de 1º grau” (PARANÁ, 1973, não paginado).

Em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 1983, o governador José Hosken de Novaes, revelou a sua preocupação com a educação no meio rural paranaense, indicando a implantação de políticas voltadas, entre outros fatores, ao fortalecimento da rede de ensino municipal, projetos especiais de apoio ao atendimento educacional para populações carentes e de periferias urbanas e zonas rurais e expansão da oferta das séries finais do ensino de 1º grau nos distritos e localidades rurais “que apresentam clientela potencial” (PARANÁ, 1983, p. 144). Foram, portanto, beneficiados 143 estabelecimentos de ensino em distritos e localidades rurais de 70 municípios, com implantação das séries finais. Período em que foi também autorizado o funcionamento de 2.139 escolas rurais no estado.

Dentre as ações originárias das discussões que então se estabeleceram no estado, o documento “Variáveis Significativas da Educação do Paraná 1972-81 (10 anos de implantação da Lei 5.692/71)” e o projeto especial intitulado “Revitalização do Ensino no Meio Rural – Ensino de 1º Grau” em continuidade à implementação do PRO-RURAL, foram elaborados⁹⁶.

Segundo Pereira (2002), o projeto Revitalização da Educação Rural tinha como objetivo:

- (a) melhorar as condições sociais e de vida das populações rurais; (b) melhorar os serviços sociais oferecidos às populações rurais; (c) aumentar o número de vagas nas escolas rurais através de reformas nas instalações escolares; (d) apoiar os esforços das autoridades locais, oferecendo

⁹⁶ Estes documentos não foram encontrados apesar das incessantes buscas no Departamento de Arquivo Público do Paraná, na Biblioteca Pública do Paraná, nas bibliotecas da Secretaria Estadual de Educação e da UFPR.

assistência técnica e financeira; (e) melhorar a qualificação dos professores das áreas rurais, ao menos a nível [sic] de segundo grau; (f) treinar professores para lecionar classes formadas por alunos de vários níveis; (g) criar currículos alternativos baseados no conhecimento real; (h) contribuir para o aumento da frequência escolar e gradual redução do mau funcionamento do sistema educacional, principalmente onde as Escolas Consolidadas estão localizadas (PEREIRA, 2002, p. 76).

Segundo o autor, os principais objetivos do projeto eram a construção, a aparelhagem e a manutenção de 39 escolas consolidadas, as quais ofereciam 10.000 vagas e funcionavam em 28 municípios paranaenses; o reconhecimento das escolas consolidadas e a aquisição de 39 micro-ônibus para o transporte de alunos das mesmas.

Neste período, intensificaram-se as discussões em torno da educação para as populações rurais paranaenses. Contudo, a grande presença de professores leigos, ainda se constituía um problema. A busca por soluções para este problema foi, desde a década de 1920, objeto de preocupação por parte dos envolvidos com a educação. Situação que foi potencializada no final dos anos 1940 e, especialmente, nos anos 60 (AMARAL, TERRIEN e NICOLAU, 1991).

Segundo Andre e Candau (1984), em 1975 no Brasil, 58% dos professores de 1ª a 4ª séries eram leigos, ou seja, não concluíram o curso de magistério, embora pudessem ter um curso de 2º grau em outra habilitação.

No Paraná, dentre os 66.866 professores registrados pelo IBGE em 1973, 29.159 não tinham formação pedagógica⁹⁷, o que representa 43,6% do total de professores.

Nesse sentido, no ano de 1982 foram habilitados, para lecionar de 1ª a 4ª séries, 3.165 professores leigos por meio do projeto LOGOS II⁹⁸ (PARANÁ, 1983).

Este projeto foi um programa de ensino supletivo, por meio de módulos de ensino, para habilitação de professores leigos criado pelo Governo Federal em 1975, tendo sido implantado em 1976. O Projeto Logos II habilitava professores em nível de 2º grau para atuarem nas quatro primeiras séries do 1º grau, nos estados do

⁹⁷ Foram considerados os seguintes valores: 3.987 com nível superior, 4.236 com nível médio de primeiro ciclo, 5.830 com nível médio de segundo ciclo, 12.426 com nível primário e 2.680 com outra formação (IBGE, Estatísticas Educacionais do Século XX, 1973).

⁹⁸ A implantação do projeto Logos II teve uma fase experimental, o Projeto Logos I. Este último foi desenvolvido em 12 meses e atingiu 1488 professores que atuavam em 38 municípios de quatro estados: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima (ANDRE e CANDAU, 1984).

Paraná, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rondônia (ANDRE e CANDAU, 1984).

Segundo as autoras, os 204 módulos que constituíam o curso deveriam ser completados em 28-30 meses (aproximadamente 7 módulos por mês). Os encontros pedagógicos mensais eram obrigatórios a todos os cursistas e geralmente ocorriam aos sábados ou domingos, com carga horária de 6 a 8 horas. Cada módulo era formado por um fascículo de 20 a 40 páginas com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Sociologia Educacional, Didática Geral, História da Educação, entre outras. Entretanto, para obter o título, os professores precisavam realizar 500 horas de estágio supervisionado.

A década de 1970 foi palco ainda de importantes transformações no ensino rural paranaense, devidas, principalmente ao emergente processo de nucleação, também compreendido como consolidação das escolas rurais.

A origem da palavra nucleação está atrelada à ideia de dispor em núcleos. Tratando-se do processo pelo qual passaram as escolas rurais brasileiras, apontam-se algumas conceituações.

Eduardo Alcântara de Vasconcellos (1993) afirma que a nucleação se estabelece quando:

[...] as escolas pequenas são fechadas e seus alunos são transferidos para a nova escola agrupada, que é reformada especialmente para tal fim. A nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas e de emergência (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

Em um estudo organizado por Bof (2006), o processo de nucleação é definido como:

[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais e que tem como princípio fundamental, a superação do isolamento e abandono, ao qual as escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano, com o objetivo de oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade (BOF, 2006, p. 117).

O estado do Paraná foi o precursor das experiências com a nucleação das escolas rurais no Brasil. A primeira ocorreu no município de Campo Largo, na área dos Três Córregos⁹⁹.

Tal processo se constituiu arraigado a interferências econômicas e políticas¹⁰⁰ (RAMOS, 1991) e foi motivado pela instituição do Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município do Paraná (COEMPAR)¹⁰¹, cujo objetivo era “prestar assistência técnica e financeira aos municípios paranaenses, visando a criação necessária para que os municípios possam assumir, progressivamente, os encargos educacionais que lhe são atribuídos por lei” (PARANÁ, 1979, p. 237).

A mencionada responsabilidade foi atribuída pela Lei 5.692/1971, ao estabelecer, no parágrafo único do Artigo 58, que os municípios prestariam assistência ao ensino, principalmente de 1º grau, conforme discussão estabelecida no capítulo anterior.

Para Marrafon (2016), a implantação da nucleação no Brasil foi impulsionada pela aproximação do país com os organismos norte-americanos, potencializados durante o governo militar. “Esse modelo foi utilizado nos EUA e foi visto como uma possível solução para a situação a qual se encontravam as escolas rurais brasileiras, com grandes taxas de evasão, repetência e dispendo de infraestruturas precárias” (MARRAFON, 2016, p. 49).

Nos Estados Unidos, a iniciativa de reunir várias escolas isoladas e multisseriadas em uma escola maior, melhor localizada e com atendimento de ônibus, surgiu em meados do século XIX com a justificativa de oferecer igualdade de oportunidades educacionais tanto aos alunos da zona urbana como aos da zona rural e minimizar os custos (RAMOS, 1991).

⁹⁹ Yara Pereira Lacerda investigou tal experimento em sua dissertação de mestrado: LACERDA, Y. P. da S. **Consolidação de Escolas na Zona Rural do Distrito de Três Córregos, Município de Campo Largo, Estado do Paraná**: proposta de solução alternativa. UFPR, Curitiba, 1983.

¹⁰⁰ A autora embasa tal afirmação dizendo: “Os objetivos iniciais são desvirtuados no decorrer da implantação para atender a interesses políticos e econômicos, aumentando os custos e diminuindo significativamente o impacto do programa. Para as 17 unidades efetivamente construídas no estado, 100 haviam sido projetadas. E sua localização em zonas de intensa ‘modernização’ e migração rural acentuou as disparidades regionais. Todos os municípios beneficiados eram governados pelo partido da situação no momento” (RAMOS, 1991, p. 21).

¹⁰¹ Tal projeto foi regulamentado pela Resolução nº 1.491, de 22 de dezembro de 1975.

Segundo a autora, esse processo de consolidação das escolas rurais iniciou-se no Brasil a partir de 1975, devido à criação do PROMUNICÍPIO (Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município)¹⁰² e, posteriormente (em 1979) do PRO-RURAL (Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural). Com isso, foram construídas no Paraná, entre os anos de 1976 e 1986, 53 Escolas Rurais Consolidadas, as quais contaram com financiamentos do estado, por meio de fundos e projetos, além do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Todavia, o modelo de Escolas Consolidadas já havia sido proposto na Recomendação nº 8, de 1936, pelo Bureau Internacional de Educação, que posteriormente foi incorporado à UNESCO. A defesa por tal modelo para as escolas rurais veio sendo reiterado pela UNESCO desde então, aparecendo em diversos documentos da organização¹⁰³.

O Projeto de Ação para o Meio Rural Paranaense: a Escola Consolidada, elaborado no III Encontro Nacional sobre o Ensino Municipal, em Belo Horizonte, de 23 a 27 de maio de 1977 demonstrou a preocupação do governo para com a educação, em função do intenso ritmo de desenvolvimento do estado, levando ao ajustamento do Sistema Estadual de Ensino motivado segundo “a pressão crescente na procura de vagas, a necessidade de reforço social que a educação propicia, a busca de novas posições na estrutura social, a rápida expansão geográfica, etc.” (PARANÁ, 1977b, p. 1).

Dentre as ações estava a municipalização do ensino¹⁰⁴. Acreditava-se que a descentralização estabelecida por meio de maior autonomia aos municípios ia ao encontro às suas reais necessidades. O governo propunha uma descentralização

[...] não apenas política e jurídica mas, sobretudo, executiva, através da qual se valorizam os governos locais, ampliando suas faixas de ação concreta, temos a resposta dos sistemas complexos de governo ao desafio do crescimento avassalador de suas funções – um dos entraves da máquina administrativa (PARANÁ, 1977b, p. 2).

¹⁰² O PROMUNICÍPIO foi visto pelo poder público municipal como uma possibilidade de implantar a Lei nº 5.692/1971, a qual previa oito anos de escolarização básica em escolas rurais (MARRAFON, 2016).

¹⁰³ Principalmente a Recomendação 8 (1936) e a Recomendação 47 (1958).

¹⁰⁴ A municipalização do ensino primário foi discutida na página 124 desta tese.

Nesse sentido, de acordo com estudo relativo ao ano de 1975, referente aos noventa municípios do estado participantes do projeto PROMUNICÍPIO, os maiores percentuais de recursos foram aplicados ao pagamento de professores, restringindo a utilização em outros setores, como construções escolares, material de consumo, equipamento e recursos humanos (PARANÁ, 1977b).

O documento reforça que a ação dos municípios era grandemente voltada para o meio rural, devido à representatividade em termos de número de estabelecimentos de ensino. Em 1975 os municípios eram responsáveis por 86,82% das matrículas de 1ª a 4ª séries registradas no estado. A atenção ao ensino rural dava-se também como uma alternativa para minimizar os altos índices de reprovação¹⁰⁵ (PARANÁ, 1977b). Entretanto, o mesmo documento informava que “as escolas rurais, na sua maioria, são mal localizadas, encontram-se em precário estado de conservação e são de difícil acesso devido à precariedade ou mau estado de conservação das estradas” (PARANÁ, 1977b, p. 10).

Nesse sentido, eram sérias as dificuldades enfrentadas pelo poder público municipal para manter as escolas rurais em boas condições de funcionamento. Por isso, os recursos do PROMUNICÍPIO contribuíam para suprir as carências da rede municipal rural.

Diante deste contexto, propôs-se a Escola Rural Consolidada, como uma alternativa para se oferecer igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças, tanto da zona urbana como da zona rural.

O documento que apresentou o referido projeto, justifica-o afirmando:

[...] é necessário adotar-se uma nova política de atendimento ao ensino municipal, pautada, não apenas no trato da transferência de encargo e serviço educacionais, mas na caracterização de mecanismo ágil e abrangente para motivar e dinamizar a implantação do ensino de 1º grau em distritos e zona rural – uma escola que vinculasse as ações escolares às ações comunitárias: escola-comunidade, escola-centro, escola-polo, escola-função – CONSOLIDADA, mecanismo de integração, de reorganização e caracterização do ensino para distritos e zonas rurais e de apoio às comunidades rarefeitas (PARANÁ, 1977b, p. 16).

A influência americana foi citada no documento estadual, que ainda definiu o movimento da escola consolidada baseado no “abandono de dezenas de pequenas

¹⁰⁵ Em 1975 foram registrados 48,63% de alunos reprovados nas escolas rurais municipais do Paraná (PARANÁ, 1977b).

e ineficientes escolas de uma sala [...]. Estas foram substituídas com a criação de um número menor de escolas eficientes e estrategicamente localizadas” (PARANÁ, 1977b, p. 17).

A implantação desse modelo no Brasil, para Ramos (1991), foi equivocada já que foi transplantada dos Estados Unidos desconsiderando as críticas que resultaram de amplas discussões sobre as vantagens e desvantagens da consolidação, feitas naquele país. Desconsiderou-se que o Brasil não estava no mesmo grau de desenvolvimento. Não se levou em consideração que as escolas rurais brasileiras nunca haviam ofertado o ensino de 1º grau completo (como as escolas americanas), nem tampouco que as comunidades locais não mantinham escolas, com raras exceções e, preponderantemente, “que a sociedade brasileira possui características históricas, culturais e sociais peculiares e diferentes das demais sociedades” (RAMOS, 1991, p. 20).

Segundo Marrafon (2016), principalmente dois fatores motivaram a implantação deste modelo educacional.

O esvaziamento do campo, motivado pela mudança produtiva agrícola que estimulou a expansão do agronegócio e a mecanização ou modernização agrícola que resultou na expulsão de um grande quantitativo de trabalhadores rurais, por não terem preparação para assumir os novos cargos que o agronegócio exigia (MARRAFON, 2016, p. 137)

Concordo com a autora, visto que o período em que se deu a nucleação no estado do Paraná, principalmente nos anos 1980, coincide com o período em que a população urbana ultrapassou a população rural.

Na visão de Lilian M. P. de Carvalho Ramos (1991), os resultados obtidos com a segunda fase da implantação do modelo de Escolas Rurais Consolidadas no Paraná foram satisfatórios, tendo em vista que:

O projeto logrou [...] criar 11.800 vagas em ERC e habilitar 1.090 professores, entre outros objetivos atingidos. As taxas de evasão nestas escolas apresentaram uma queda, dos 16,1% em 1980, antes da implantação do programa, para 10,7% em 1985 [...]. Já a reprovação acusou uma queda pequena, de 19,7% em 1980, para 19,3% em 1985, com grandes variações entre as diferentes sub-regiões. [...] O percentual de professores com curso de 2º grau magistério subiu de 28,3% para 36,7% e, com formação universitária, de 1,9% para 25,8%. [...] Há menos absenteísmo dos alunos do que nas demais escolas rurais (RAMOS, 1991, p. 22).

Entretanto, para Marrafon (2016), o princípio da economicidade foi a mola propulsora do processo de nucleação, que esteve distante de servir à demanda dos trabalhadores rurais. Com uma proposta camuflada por objetivos voltados à melhoria do ensino, na verdade representou interesses econômicos disfarçados.

Dentre os objetivos globais e ações da Secretaria Estadual da Educação e da Cultura, estabelecidos no Plano Estadual de Educação e Cultura, previsto para o período de 1976 a 1979, dedicou-se atenção ao provimento das “Escolas Consolidadas” em distritos e zonas rurais do estado, dentro de uma proposta de reorganização da rede escolar. Tais escolas foram planejadas com características de centros comunitários e deveriam oportunizar

[...] além da ampliação das taxas de escolarização, da redução dos índices de evasão e repetência, oferta de terminalidade e iniciação ao trabalho, ao nível de 6ª série, atendimento maior e melhor nos campos médico-odontológico, assistencial, esportivo, recreativo e cultural (PARANÁ, 1975b, p. 215).

Procurava-se melhorar a oferta de oportunidades educacionais às populações rurais, tendo em vista que a insuficiência de salas de aulas provocava significativo aumento da demanda na zona urbana.

Esta situação pode ser exemplificada pelos dados estatísticos apresentados pelo Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979).

Tabela 4 – Matrículas efetivadas na zona urbana paranaense

Ano	População de 7 a 14 anos	Matrículas	%
1970	536.063	491.112	91,61
1975	742.380	790.267	106,45
1979	916.378	1.183.029	121,2

Fonte: Tabela organizada pela autora com dados do Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979).

Tabela 5 – Matrículas efetivadas na zona rural paranaense

Ano	População de 7 a 14 anos	Matrículas	%
1970	980.368	549.290	55,58
1975	1.188.576	795.574	66,94
1979	1.551.996	1.178.000	75,9

Fonte: Tabela organizada pela autora com dados do Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979).

Diante disso, o próprio Plano promoveu uma discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelos municípios para com a educação das populações rurais.

[...] o atendimento à população da zona rural não tem merecido o enfoque necessário por parte das municipalidades, encarregadas da manutenção do ensino nesses locais, e a política de concentração de recursos para a zona urbana, com seu crescimento cada vez mais acelerado, não tem dado margem a que se construa e atenda melhor a zona rural (PARANÁ, 1975b, p. 116).

Questiona-se a adoção de políticas públicas que vinham, ao longo da história do Paraná, secundarizando a zona rural, devido à dificuldade em se atingir tal região. Discute-se que essas políticas não poderiam mais ser levadas a efeito, já que além de não fixarem o homem ao seu meio, eram segregadoras, visto que nem todos poderiam se deslocar para as sedes urbanas em busca de escolarização (PARANÁ, 1975b).

A partir das evidências é possível perceber que o Paraná, por meio de Erasmo Pilotto, esteve articulado às determinações federais, encaminhadas pelo INEP e, conseqüentemente às recomendações da UNESCO.

Refiro-me ao INEP por verificar que tal Instituto fazia a mediação entre as recomendações da UNESCO e a aplicabilidade das mesmas no Brasil.

Os principais aspectos de convergência situam-se acerca da formação de professores para atuarem em zonas rurais, por meio da criação dos Cursos Normais Regionais. Entretanto, pode-se verificar adequações às recomendações da UNESCO quando o estado: a) realizou a nucleação das escolas primárias rurais, a partir da década de 1970; b) promoveu a elaboração de materiais pedagógicos, como a Revista de Pedagogia, que objetivavam o aperfeiçoamento dos professores; c) preocupou-se com a adequação do calendário escolar às necessidades do contexto em que a escola estava inserida; d) criou os clubes agrícolas, a fim de que a escola contribuísse para a melhoria da vida e da produção daqueles que viviam no meio rural; e) ampliou o número de escolas rurais a fim de atender a população crescente; f) construiu prédios escolares que continham residência para o professor, etc.

As divergências que verifiquei situam-se principalmente quanto à inexistência de políticas de valorização salarial e/ou benefícios para a carreira do professor que

atuava no meio rural. O Estatuto do Magistério paranaense, de 1968, referia-se indiretamente a tal condição.

Importante mencionar também que não verifiquei nos documentos estaduais aos quais tive acesso, qualquer orientação específica aos professores que atuavam em classes multisseriadas, os quais representavam a maioria das classes existentes nas escolas rurais do estado.

Contraditoriamente às recomendações da UNESCO e do INEP, o Paraná manteve em seu currículo para as escolas primárias rurais uma preocupação com a cultura geral, relativizando a importância atribuída às técnicas “para uma prática rural inteligente” (UNESCO/IBE, 1936).

O referencial bibliográfico, assim como os documentos do INEP e os dados do IBGE do período revelam que o desenvolvimento educacional rural esteve atrelado ao desenvolvimento econômico do estado e, por isso, deu-se tardiamente, tendo sido marcado pelo significativo número de habitantes do campo que, a partir de suas necessidades, faziam solicitações à escola.

A educação rural no Paraná constituiu-se, no período, caracterizada por dificuldades financeiras, atuação de grande número de professores leigos e fortemente articulada às recomendações da UNESCO.

A partir das discussões estabelecidas ao longo deste capítulo, compreendo a educação como uma atividade humana que contribui para o processo de organização social e deve ser considerada a partir de sua relação com o modo de produção capitalista (CURY, 1985).

Nesse sentido, retomo as categorias trabalho, mediação e totalidade, a fim de esclarecer que é impossível compreender a educação desvinculada do contexto em que está inserida, reafirmando a convicção de que “numa sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se controla mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, tanto as manifestações mais elementares como as mais sutis da mentalidade” (BLOCH, 2001, p. 31).

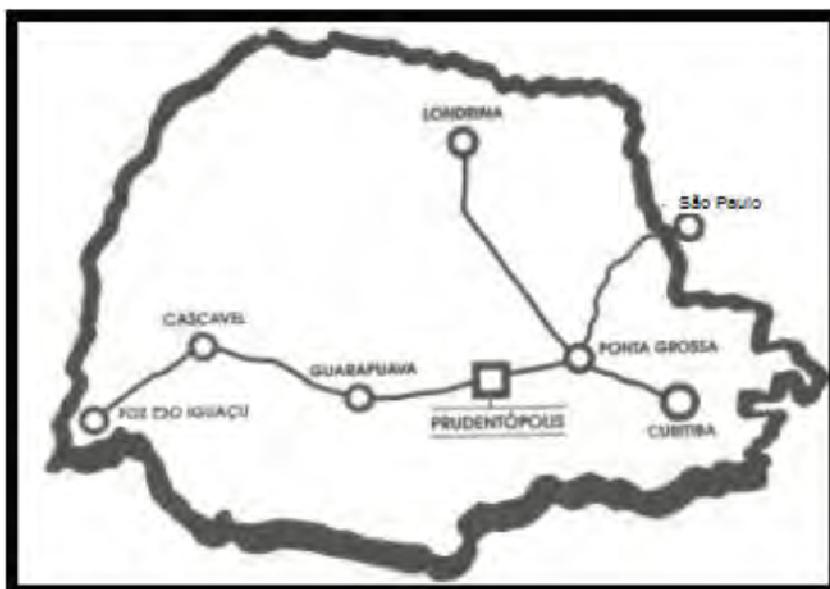
De posse das informações acerca da educação primária rural paranaense, articuladas ao contexto nacional e internacional, o próximo capítulo aborda o cenário educacional rural de Prudentópolis, seu desenvolvimento ao longo do período em questão, procurando perceber a forma como as propostas se efetivaram neste município.

5 O MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS: UM CHÃO ROCEIRO

Não há dúvida. Prudentópolis é uma cidade de caráter. Tem expressão. Tem cor própria. Está integrada na comunidade paranaense com suas diversidades regionais da cultura global, da Nação brasileira, e nas próprias diversidades regionais da nossa província. Pois temos nós, como consequência das diversidades tanto de clima e portanto, de sua produção agrícola e do fator histórico marcado, principalmente, pelo encaminhamento das correntes migratórias européias do XIX, para as regiões paranaenses de clima temperado, na época, as únicas convenientemente exploradas (Bento Munhoz da Rocha Neto, 1972).

O município de Prudentópolis foi criado pela Lei Estadual nº 615, de 5 de março de 1906, após ter sido desmembrado do município de Guarapuava. Localiza-se no segundo e terceiro planaltos paranaenses, na região centro oeste do estado do Paraná (conforme Mapa 1), distando 200,88 km de Curitiba. Sendo o 5º maior município do Paraná, ocupa uma extensão de 2.263,96 km², dentre os quais, 19,29 km² de superfície urbana e 2.244,67 km² de área rural.

Mapa 1 – Localização do município de Prudentópolis



Fonte: Fundação Ayrton Lolô Cornelsen, 2004.

Por conter vasta extensão territorial rural, o município adequou-se a algumas recomendações da UNESCO e insere-se nesta tese por favorecer a pesquisa.

O objetivo deste capítulo é entender a colonização de Prudentópolis, apontando aspectos de seu desenvolvimento econômico, procurando discutir como

foi constituída a educação primária rural nesse contexto e como as recomendações da UNESCO foram apropriadas pelo município.

O município dispõe de uma população censitária de 48.792 habitantes (IBGE, 2010), composta preponderantemente por descendentes de imigrantes poloneses e ucranianos, além dos brasileiros¹⁰⁶, assim distribuídos: 22.463 pessoas na zona urbana e 26.329 na zona rural. Tal população é preponderantemente branca (82%). A presença de pardos (16%), amarelos (0,3%) e negros (1,7%) registra-se em escala bem menor.

As atividades econômicas ligadas à agricultura, pecuária, produção florestal, pesca ou agricultura, ocupam 52% da população¹⁰⁷, já que o município dispõe de 130 comunidades rurais (HAURESKO et al, 2016).

A origem do município deve-se à iniciativa de Firmo Mendes de Queiroz, descendente de bandeirantes paulistas, que adquiriu terras na região e abriu uma pequena área em plena floresta, onde construiu sua casa para instalar-se com a família a fim de cultivar a terra. Na impossibilidade de fazê-lo e percebendo que sua casa tornou-se ponto de repouso de viajantes, decidiu estabelecer um pequeno comércio na beira da linha telegráfica, já que na região era grande o número de trabalhadores da estrada. Seu ponto comercial transformou-se num “centro de operações dos moradores da mata” (GOMES, 1972).

Entretanto, por estar localizado em uma região isolada, sem vizinhos, e frequentada por pessoas das mais diversas índoles, o ponto comercial foi alvo de um ataque, no qual Firmo Mendes de Queiroz lutou com o bandido saindo ileso, mas assustado. Tal situação o levou a oferecer para a colonização, o terreno que possuía (POCZENCK, 1998 apud RAMOS, 2012).

Além disso, incentivado pelo Padre Stumbo, pároco de Guarapuava, em 1884, Firmo M. de Queiroz doou o terreno no qual seria construída uma capela em consagração a São João Batista, padroeiro da localidade, na imediação de sua casa

¹⁰⁶ Há registros também de imigrantes franceses, italianos, espanhóis, africanos, austríacos, alemães, árabes e ingleses (GUIL, FERNANDES e FARAH, 2005).

¹⁰⁷ Segundo dados do IBGE, o total da população ocupada segundo as atividades econômicas de 2010 era de 28.009 pessoas (IPARDES, 2016).

comercial, por acreditar que isso atrairia mais pessoas para a região. De fato, em torno da capela começou a constituir-se a Vila São João de Capanema¹⁰⁸.

O povoamento da vila deve-se à doação feita por Firmo Mendes de Queiroz das terras próximas ao seu estabelecimento. Entretanto, apesar das promessas de desenvolvimento, o mesmo não ocorria, o que descontentava o governo estadual que via na região grandes oportunidades econômicas. Por isso,

[...] no ano de 1894 o governo do Estado transferiu a responsabilidade financeira sobre a localidade de São João de Capanema para o Governo Federal¹⁰⁹, exigindo um montante para que fosse possível a distribuição de lotes a fim de colonizar a região ainda considerada um vazio demográfico (RAMOS, 2012, p. 66, nota de rodapé inserida pelo autor).

Até 1822, a região era habitada por parques moradores, situação que somente foi modificada com a promessa de valorização das terras que a abertura da linha telegráfica, em 1882, promoveria. A construção da estrada de rodagem também contribuiu para essa questão (RAMOS, 2012).

Em 1895 já o aspecto de Prudentópolis, era de uma povoação próspera, com suas ruas bem traçadas, casas novas construídas com capricho, movimentada pela contínua chegada de famílias polonesas e ucranianas, que seriam localizadas nas longas 'linhas' abertas ao norte a ao oeste da sede (GOMES, 1972, p. 24).

O crescimento populacional foi possível devido à criação de uma colônia de imigrantes na vila, que se tornou sede da colônia, dirigida por Cândido Ferreira de Abreu, que homenageou o presidente da República da época, Prudente de Moraes, ao escolher o nome de Prudentópolis para a emergente colônia.

Segundo Ramos (2012), os primeiros imigrantes ucranianos chegaram à colônia de Prudentópolis no ano de 1895 e não ficaram residindo na vila, nem formavam povoados ou vilarejos, já que vieram para trabalhar com a agricultura. Por

¹⁰⁸ O nome da vila foi escolhido por Firmo Mendes de Queiroz em homenagem ao Barão de Capanema que frequentemente hospedava-se em sua casa enquanto dirigia a construção da linha telegráfica e fiscalizava a estrada e representou, para Ramos (2012), uma relação de interesses, já que, "a pretensão era tirar vantagem da imagem do Barão que poderia intervir juntamente com o governo do Estado para a vinda de imigrantes para a localidade" (RAMOS, 2012, nota de rodapé, p. 66).

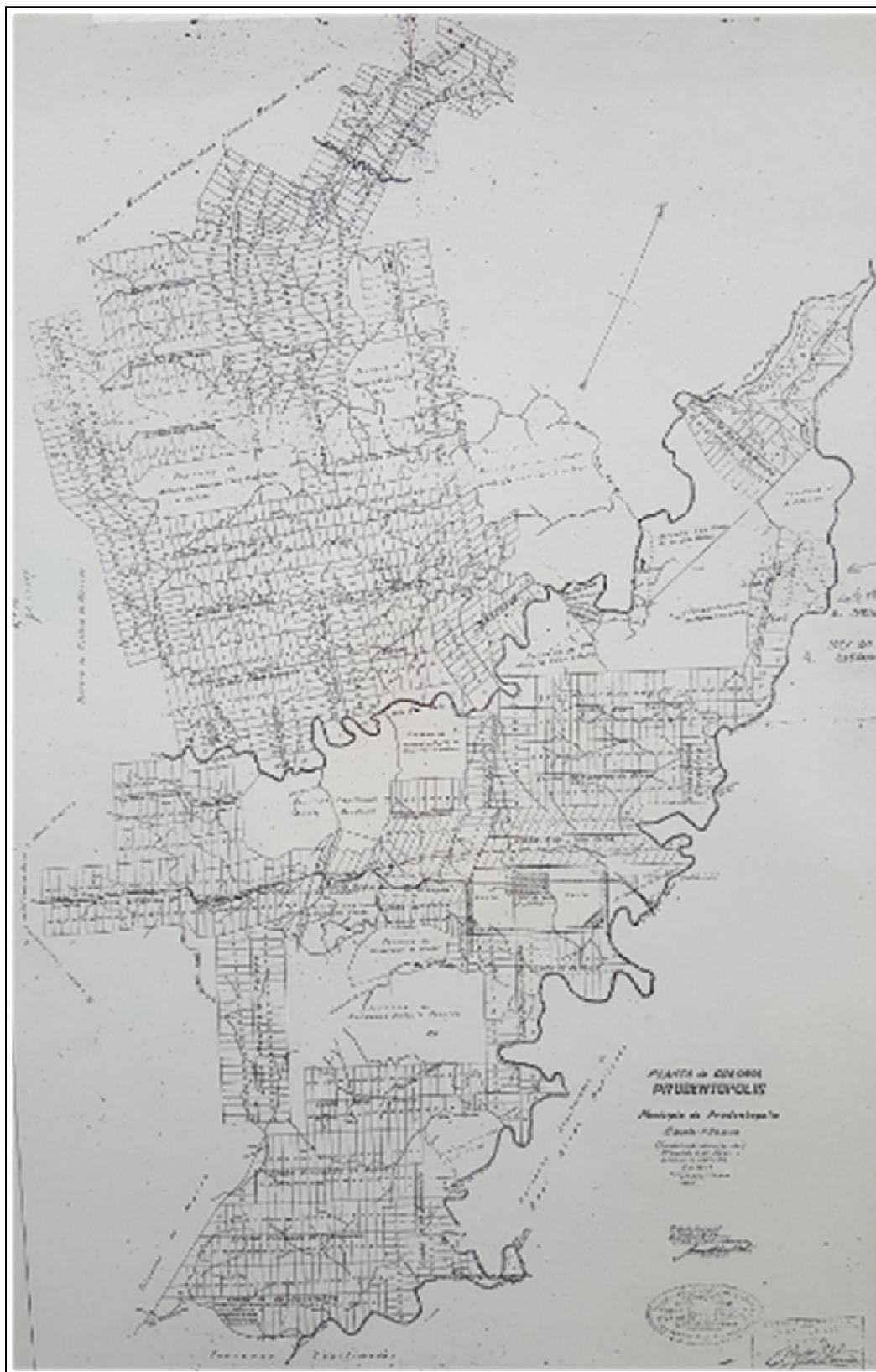
¹⁰⁹ Seja porém este ou aquele o meio, porque se tenha de resolver o problema da colonização, é fora de dúvida que os recursos da Província não bastarão para atingir a esse fim (RELATÓRIO, 1858, p. 21).

isso, eram distribuídos ao longo de “linhas” que obedeciam a um sistema geométrico constituído por uma área de aproximadamente 10 alqueires cada uma.

De acordo com Hauresko et al (2016), a distribuição dessas terras foi coordenada por representantes do governo federal, responsáveis pelo loteamento, que foi planejado ao norte e ao sul da vila de Prudentópolis, a partir do traçado de longas linhas que receberam o nome de importantes personagens que faziam parte do contexto regional ou de datas comemorativas, como por exemplo, Linha Visconde de Guarapuava, Linha XV de Novembro. Para os autores, a Colônia de Prudentópolis foi constituída por aproximadamente 1700 lotes que, segundo Ramos (2012), foram medidos e demarcados pelos próprios imigrantes.

Tais linhas eram administradas pelo governo federal, por meio de diretores designados para tal função. No ano de 1913 passaram à jurisdição estadual, sendo supervisionados por diretores responsáveis pelo pagamento do imposto territorial. Somente após anos de trabalho, ao quitarem as terras, os colonos passaram a ter a propriedade das mesmas (HAURESKO et al, 2016).

Mapa 2 – Planta da Colônia Ucraniana em Prudentópolis, Paraná.



Fonte: Mapa disponível no Museu do Milênio – Prudentópolis.

Segundo Kusma (2002), as terras foram divididas em 38 linhas, assim denominadas:

Ao norte: Rio dos Patos, Cândido de Abreu, Nova Galícia, Cônsul Phol, Antonio Olinto, Barra Vermelha, Ivaí, Carlos Gomes, Luiz Xavier, Sertório, Santos Andrade, Vicente Machado, Guarapuava da Esperança, Paraná, Carlos Gomes, Piquiri, Capanema, Coronel Eduardo Chaves, Maurice Faivre, Sete de Setembro e União. E ao sul: Inspetor Carvalho, Rio Preto, Visconde de Nácar, Dezembro, Visconde de Guarapuava, XV de Novembro, Ponte Nova, Ponte Alta, Tiradentes, Jesuíno Marcondes 1ª e 2ª seção, Tijuco Preto, Coronel Bormann, Cláudio Guimarães, Vinte e Três de Abril, Ronda, Vinte e Cinco de Outubro e Taboãozinho (KUSMA, 2002, p. 23).

Com a ocupação da região e a instalação dos colonos nos lotes demarcados ao longo dessas linhas, foi-se desenvolvendo a agricultura.

Segundo Generoso Borges (1929), como grande parte da população era de origem eslava, acostumada a consumir pão, a cultura do trigo teve origem remota em Prudentópolis. Inicialmente os resultados não eram tão compensadores quanto o feijão e o milho. Mas, em 1919 a cidade já não importava farinha de trigo, pois havia vários pequenos moinhos espalhados pelo município. Segundo Guil, Fernandes e Farah (2006), em 1928, a produção municipal chegou a duas mil toneladas.

Entretanto, além do trigo, por contar com terras férteis, o município produzia linho – considerado pelos técnicos, o melhor do mundo –, cana de açúcar, batata, milho, feijão, ervilha, fumo, batata doce, mandioca, amendoim, banana, assim como todas as frutas das regiões quentes, além de contar com grandes ervais e pinheiros (BORGES, 1929).

Para Tiburcio Brasil (1929) a indústria extrativa do mate era a grande responsável pela prosperidade da colônia, já que era o produto que o município mais exportava. Entretanto, exportava-se também banha, cera e porcos gordos. “A suinocultura foi uma das primeiras atividades dos colonos eslavos de Prudentópolis. No final da década de 1920 a produção anual de banha era de 10 toneladas” (GUIL, FERNANDES e FARAHA, 2006, p. 31).

A produção de linho foi trazida pelos imigrantes poloneses e ucranianos. Havia, na primeira metade do século XX, ao menos três fábricas de linho no município. Inicialmente produzia-se sacos e cobertores para consumo local. Posteriormente, com o aumento da produção, o linho passou a ser comercializado em São José dos Pinhais.

De acordo com Gomes (1972), ainda na segunda metade do século XX, a agricultura do município contava com técnicas rudimentares, pois grande parte das terras aproveitadas estavam situadas em terrenos acidentados, os quais impediam a adoção de mecanização.

Nessa época, os produtos cultivados em menor escala em Prudentópolis eram cebola, alho, trigo, centeio, batata, mandioca, arroz e fumo. Porém, a grande maioria dos agricultores cultivava, milho e feijão, que não tiveram, segundo Guil, Fernandes e Farah (2006), um ciclo econômico definido como a erva mate e a madeira, já que tais cereais sempre estiveram presentes na base da economia do município, que atualmente é considerado um dos dez maiores produtores de feijão preto do Brasil.

Ainda existe no município de Prudentópolis o Sistema Faxinal¹¹⁰, que é um sistema agrosilvopastoril tradicional de uso da terra, no qual dois espaços são separados por cercas ou valos e que mantém características internas distintas.

[...] as 'terras de criar', que são áreas de uso comum dos moradores nas quais se preserva a Floresta com Araucária e onde se encontram suas casas e seus animais; e as 'terras de plantar', que se constituem em áreas de uso particular de cada morador, onde se desenvolve a agricultura de subsistência (SCHUSTER e SAHR, 2009, p. 2).

Em Prudentópolis mantêm-se ativos os faxinais de Cachoeira/Palmital, Paraná/Anta Gorda, Ivaí/Anta Gorda, Papanduva de Baixo, Marcondes/Brasília, Taboãozinho, Guanabara/Santo Antonio, Tijuco Preto e Barra Bonita (GUIL, FERNANDES e FARAH, 2006).

Prudentópolis destaca-se também pela apicultura, praticada desde o início de sua colonização. Segundo Guil, Fernandes e Farah (2006), até na praça central da cidade havia colmeias.

Entretanto, a "apicultura racional" foi desenvolvida no início da década de 1970 e foi sendo aprimorada a ponto de, atualmente, o município ser considerado um dos principais exportadores de mel do Brasil.

Diante disso, é possível perceber que a agricultura foi importante para o desenvolvimento econômico brasileiro e decisiva para o desenvolvimento do Paraná

¹¹⁰ Para maiores detalhes sobre o Sistema Faxinal consultar: CHANG, M. Y. **Sistema Faxinal**: Uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro-sul do Paraná. Londrina: IAPAR, 1988, 124f. (Boletim nº 22).

e de Prudentópolis. Conseqüentemente, o progresso que emergia solicitava população escolarizada a fim de obter mão de obra preparada para atender às demandas.

5.1 A EDUCAÇÃO RURAL EM PRUDENTÓPOLIS

A um país como o Brasil, o que interessa, por enquanto, é o nível médio de cultura da grande massa de seus cidadãos. E a grande massa de seus cidadãos está no campo. Entretanto, não se pode tratar de ensinar simplesmente a ler e a escrever a nossa população rural. É preciso que o homem do campo aprenda a produzir melhor, trabalhar melhor, a viver melhor e a ser mais feliz¹¹¹.

A exemplo do que foi mencionado nesta citação, o município de Prudentópolis, desde a sua criação, em 1906, até os dias atuais, vem abrigando a maioria de sua população na zona rural. De acordo com relatório da Inspeção Regional Auxiliar de Ensino de Prudentópolis (1970), dentre os 50.000 habitantes do município, apenas 9.000 viviam na cidade. Isso significa que 82% da população vivia no meio rural. Atualmente, segundo dados do IBGE (2010), aproximadamente 54% de seus habitantes vive neste meio¹¹².

As reflexões seguintes abordam a história da educação rural do município ao longo do período considerado, com alguns recuos e avanços temporais necessários que visam promover a compreensão de como se originou e se desenvolveu esta modalidade de educação em Prudentópolis e da sua articulação com as categorias percebidas nos documentos da UNESCO. As reflexões tratam da vida das escolas, do espaço escolar rural, do corpo docente e sua formação, articulando-se nesta abordagem as prescrições estabelecidas pela UNESCO, sempre que possível. Para tanto, utilizo-me de documentos e fotos encontrados na Secretaria Municipal de Educação, no arquivo do Colégio Imaculada Virgem Maria e no Colégio Barão de Capanema. Além do acervo documental educacional do município, quase todo ele de natureza administrativa, emprego depoimentos de profissionais da educação que atuaram neste contexto.

¹¹¹ Trecho retirado da “tese” de Noêmia Saraiva de Matos Cruz, apresentada no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, no ano de 1942.

¹¹² A população total do município é de 48.792 habitantes, dentre os quais 26.329 são provenientes da zona rural e 22.463, da zona urbana (IBGE, 2010).

Como parte desse conjunto diversificado de fontes, as fotografias escolares destacam-se por registrar o espaço escolar rural, principalmente a arquitetura dos prédios/casas escolares.

Durante a garimpagem das fontes, foi possível reunir 96 fotografias que retrataram as fachadas escolares, além de diversas imagens que retrataram cenas escolares. Utilizo-me das primeiras nesta tese para indicar a arquitetura escolar rural presente no município durante o período considerado.

Contudo, compreendo as fotografias escolares neste estudo na perspectiva de Boris Kossoy (2001), que as considera o testemunho de uma criação e, ao mesmo tempo, a criação de um testemunho, já que qualquer assunto registrado na fotografia documenta a visão de mundo do fotógrafo ou daquele que contratou o seu serviço. “A fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor” (KOSSOY, 2001, p. 50).

Aproprio-me também da visão de Ciavatta (2009), ao conceber as fotografias como fontes históricas, as quais são tratadas teórica e metodologicamente como mediações, tendo sido, portanto, utilizadas com o intuito de contribuir para a reconstrução histórica do tema, ultrapassando o prazer visual e estético ou a mensagem ideológica, por elas promovidos.

Com isso, o uso das fotografias escolares nesta parte da pesquisa considera primordialmente que tais registros fazem parte de um momento histórico específico, determinado pelo contexto social, político e econômico.

A importância de sua utilização para a pesquisa histórica está centrada por fornecer o “testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena. A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada” (KOSSOY, 2001, p. 37).

Segundo Rosa Fátima de Souza (2001), as fotografias escolares compõem um gênero fotográfico bastante difundido a partir do início do século XX, assim como os retratos de família, de paisagens urbanas, de arquiteturas e os cartões-postais. Com uma finalidade econômica, o conteúdo temático mais popular das fotografias escolares era a foto de classe. Entretanto, “as fotografias dos edifícios escolares foram largamente utilizadas como promoção e propaganda da ação dos poderes públicos” (SOUZA, 2001, p. 82).

Neste estudo, aproprio-me das fotografias, assim como dos depoimentos dos profissionais que atuaram na educação rural de Prudentópolis, como testemunhos, porém, no último caso, como testemunhos orais, já que, “tudo o que o homem diz [...] deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

Os depoimentos revelam as experiências vivenciadas por tais profissionais e inserem-se nesta tese por se tratarem “de uma resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15).

A partir das ideias do autor, compreendo que os conhecimentos formados fora do ambiente acadêmico, a partir da experiência de homens e mulheres, inseridos na vida material e estruturada em termos de classe, não podem ser desconsiderados.

5.1.2 As escolas primárias

As escolas, tratadas nesta pesquisa como instituições criadas com o objetivo de satisfazer determinadas necessidades humanas. Nos termos de Saviani,

Para satisfazer necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas, com seus agentes e com os meios e instrumentos por ele operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio fundamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2013a, p. 35).

Para o autor, a instituição foi criada pelo homem, apresentando-se como uma estrutura material constituída para servi-lo.

Neste sentido, considero as instituições escolares rurais segundo a sua materialidade, a qual, segundo Magalhães (2004), entre outros aspectos representa, os espaços, os tempos, os meios didáticos e pedagógicos nelas presentes.

As questões educacionais fizeram-se presentes no município antes mesmo de sua criação, quando ainda era a Vila de São João de Capanema, com a criação da primeira cadeira de instrução primária pela Lei nº 221, de 15 de dezembro de 1896.

No ano seguinte, foi criada mais uma cadeira de instrução primária por meio da Lei nº 251, de 14 de dezembro de 1897.

Segundo Relatório do Inspetor Geral de Ensino, Cesar Prieto Martinez, apresentado ao Secretário Geral do Estado em 1920, havia 12 escolas isoladas no município de Prudentópolis, sendo 6 subvencionadas federais e 3 subvencionadas estaduais.

As primeiras escolas primárias rurais de Prudentópolis foram criadas por iniciativas da própria comunidade. Os documentos revelaram que os terrenos foram doados por moradores, que se organizavam para que as escolas fossem construídas. Conforme Relatório de Prieto Martinez, apresentado ao Secretário Geral do Estado em 1923.

De Ponta Grossa a Guarapuava, passando por Imbituva e Prudentópolis, não são poucas as escolas existentes nas margens do caminho. Neste último município, cada Linha¹¹³ que demarca uma colonia, tem seu estabelecimento em casa propria, que os colonos construíram para esse fim (PARANÁ, 1923, p. 12).

Tais escolas eram responsáveis pela alfabetização de um número expressivo de crianças. De acordo com Relatório do inspetor Pietro Martinez (1921), Prudentópolis situava-se na quarta posição dentre os municípios do estado que mais alfabetizavam¹¹⁴.

Foram encontrados, na Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, os registros sobre algumas destas escolas, cujas existências foram longas¹¹⁵. Entre elas, as seguintes: Maurício Faivre, construída em 1912, Consul Pohl (1920), Jesuíno Marcondes 2ª seção (1927), Linha Guarapuava (1923), Nova Galícia (1932) e Encruzilhada (1934).

¹¹³ O próprio Pietro Martinez, explicou no mesmo relatório, ao referir-se ao município de Prudentópolis exclusivamente, o significado destas linhas: “Da-se o nome de *Linhas* a todas as estradas, recebendo cada uma a sua denominação. De um lado e de outro dessas linhas, de distancia em distancia, se destacam as casas dos colonos, edificadas numa área de terreno que lhes foi ofertada pelo Governo” (PARANÁ, 1923, p. 55).

¹¹⁴ Segundo Martinez (1921), os municípios que mais alfabetizavam crianças no Paraná eram os seguintes: 1º Curitiba, 2.199 crianças; 2º São José dos Pinhais, 329 crianças; 3º Paranaguá, 336 crianças; 4º Prudentópolis, 309 crianças; 5º Morretes, 301 crianças; 6º Campo Largo, 294 crianças; 7º Ponta Grossa, 277 crianças; 8º Lapa, 236 crianças; 9º Santo Antonio do Imbituva, 235 crianças; 10º Rio Negro, 228 crianças (PARANÁ, 1921).

¹¹⁵ Das escolas citadas, as de Mauricio Faivre, Consul Pohl, Jesuíno Marcondes 2ª seção e Linha Guarapuava existiram até os anos 2000. Já as escolas de Nova Galícia e Encruzilhada existem até os dias atuais, cujas denominações são respectivamente: Escola Municipal do Campo de Nova Galícia e Escola Municipal do Campo de Encruzilhada.

As imagens dessas escolas, apresentadas a seguir, demonstram a simplicidade das construções, em madeira, de acordo com a realidade socioeconômica dos moradores das localidades a que tais escolas pertenciam.

Esse testemunho visual, na visão de Kossoy (2001), representa um fragmento congelado de uma realidade passada àqueles que não participaram da cena, sendo “um resíduo do passado” (KOSSOY, 2001, p. 45).

A utilização de tais testemunhos neste trabalho, favorece a compreensão do real, ou seja, representam a mediação histórica entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa (CIAVATTA, 2009), representam uma interpretação do mundo (SOUZA, 2001).

Figura 7 – Imagem da Escola Rural Maurício Faivre, construída em 1912.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 8 – Imagem da Escola Rural Consul Pohl, construída em 1920.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 9 – Imagem da Escola Rural Linha Guarapuava, construída em 1923.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 10 – Imagem da Escola Rural Jesuíno Marcondes 2ª seção, construída em 1927.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 11 – Imagem da Escola Rural Nova Galícia, construída em 1932.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 12 – Imagem da Escola Rural Encruzilhada, construída em 1934.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

O zelo e preocupação com a instrução das crianças por parte dos colonos foi retratada nos Relatórios do inspetor Prieto Martinez. Nestes documentos Martinez revelou que, principalmente os imigrantes, preocupavam-se em construir casas apropriadas à escolarização das crianças. Por isso, nos locais onde não havia população estrangeira era mais frequente a falta de casas escolares.

Diante disso, Prudentópolis destacava-se, já que sua população era preponderantemente estrangeira, principalmente formada por poloneses e rutenos (PARANÁ, 1923).

O colono, em geral, principalmente o polaco, o russo e o alemão, compreende a vantagem de uma boa casa escolar, razão porque cuida de construí-la, mediante subscrição. O município de Prudentópolis é um exemplo digno de ser imitado (PARANÁ, 1921, p. 33).

Ao retratar a situação da educação no município, Pietro Martinez, em Relatório apresentado ao Secretário Geral de Educação, em 1923, demonstrou seu desapontamento ao citar que a maioria dos pais (estrangeiros e brasileiros) preferia matricular seus filhos em escolas particulares ao invés das públicas.

Allegam os paes que nestas seus filhos não aprendem a religião de Christo. A verdadeira cauza, de tal desprezo ás escolas publicas, não parece ser, entretanto, esta. A falta de professores competentes e dedicados, parece ser o verdadeiro motivo que leva a população a preferir o collegio particular (PARANÁ, 1923, p. 56).

Em 1923 existiam em Prudentópolis 18 escolas públicas¹¹⁶, as quais, segundo Martinez, eram muito espalhadas e distantes da sede.

No referido relatório, Martinez apontou ainda que um total de 1.306 alunos estudavam nos diferentes tipos de estabelecimentos do município, assim distribuídos: no grupo escolar, 65 alunos; nas escolas subvencionadas federais, 344 alunos; nas escolas subvencionadas estaduais, 235 alunos; nas escolas municipais, 147 alunos e nas escolas particulares, 515 alunos.

Em 1929 o número de escolas públicas ampliou-se para 37.

Além destas escolas, havia 6 particulares: do Snr. Canuto Ferreira Guimarães, Villa D. Mariana Rodbard, duas no Collegio dos Anjos, uma no Rio da Areia, uma noturna regida pelo Snr. Francisco C. Costa (PRUDENTÓPOLIS, 1929).

Em 1969 o município dispunha de 53 escolas primárias estaduais¹¹⁷, 30 municipais¹¹⁸ e 20 particulares¹¹⁹. Tais escolas dispunham de uma matrícula, no ano de 1970, de 4.952 alunos, sendo 1.479 no meio urbano e 3.473 no meio rural.

O Decreto nº 21.874/1970 elevou à categoria de Casa Escolar a Escola Rural de Papanduva de Cima, já que era a única no município com mais de 100 alunos.

¹¹⁶ O inspetor deixou de visitar as escolas das Linha Eduardo Chaves e Linha Paraná, por ter informações que a subvenção da primeira fora cassada e que a professora da segunda ainda não tinha tomado posse. Martinez menciona a Escola de Piquiry, mas não detalha informações sobre a mesma (PARANÁ, 1923).

¹¹⁷ Estaduais: Alvorada, Barra d'Areia, Barra Bonita, Barra Bonita 2ª seção, Barro Prêto, Barra Vermelha, Barra Sêca 1ª seção, Consul Pool, Cândido de Abreu, Cachoeira Branca, Despraiado, Eduardo Chaves, Encruzilhada, Fazenda Velha, Faxinal da Boa Vista, Faxinal de Baixo, Herval Sede, Herval Fraqueza, Jaciaba 1ª seção, Jaciaba 2ª seção, Jesuíno Marcondes, Linha Capanema, Linha Ivaí, Linha Ivaí 1ª seção, Linha Ivaí 2ª seção, Linha Esperança, Linha Piquiri, Linha Paraná Sede, Matão, Manduri, Nova Galícia, Papuã, Patos Velhos, Ponte Nova, Papanduva de Baixo 1ª seção, Papanduva de Baixo 2ª seção, Papanduva de Cima, Ponte Alta, Palmital, Queimadas, Rio dos Cochos 1ª seção, Rio dos Cochos 2ª seção, Rio dos Patos, Rio Preto, Rio d'Areia – Colônia, Rio d'Areia, São Pedro, Taboão, Taboãozinho, Terra Cortada, Tijuco Preto, Visconde de Guarapuava e Xaxim.

¹¹⁸ Municipais: Barra Sêca 2ª seção, Barra Bonita - Fazenda Velha, Barra das Ordenanças, Barra das Canoas, Barra Grande, Baixada do Relógio, Bananal, Cachoeirinha, Ivaí Sociedade – Areião, Inspetor Carvalho, Linha 7 de Setembro, Ligação, Limeira de Cima, Linha Vitorino, Lageado Raso, Linha B Ordenanças, Macacos, Marrecas, Patinhos, Perobas, Pimental, Pombas, Rio Bonito, Rio do Meio, Santa Clara, Sitio Davi, Serra da Esperança 1ª seção, Serra da Esperança 2ª seção, Saltinho e Serrinha do Palmital.

¹¹⁹ Particulares: Água Fria, Água Quente, Bairro dos Binos, Concórdia, Chupador - Barra Grande, Herval Bom Fim, Jesuíno Marcondes 2ª seção, Linha XV de Novembro, Linha Paraná 1ª seção, Linha Tigre, Linha Guarapuava, Chupador - Barra Grande, Maurício Faivre, Matão 2ª seção, Poço dos Anzóis, Pedra Branca, São Sebastião, São João do Rio Claro, Tijuco Preto e Vicente Machado.

Em 1973 o município manteve 53 escolas estaduais (apesar de as mesmas terem sofrido alterações, visto que algumas eram particulares e foram estadualizadas¹²⁰, outra era estadual e foi municipalizada e outras ainda, foram fechadas ou mudaram de nome), entretanto as escolas municipais ampliaram-se para 52, já que algumas que eram particulares, foram municipalizadas¹²¹ e outras foram criadas.

Com isso, deixaram de existir escolas particulares na zona rural do município, visto que foram estadualizadas ou municipalizadas¹²².

O número de matrículas no ensino primário rural em 1973 praticamente não se alterou em relação ao ano de 1969, tendo uma redução de aproximadamente 7%.

Tabela 6 – Relação das matrículas nas escolas rurais de Prudentópolis em 1973.

Série	Escolas rurais estaduais	Escolas rurais municipais
1ª	827	490
2ª	519	289
3ª	475	214
4ª	304	116
Total	2.125	1.109

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir de dados da 23ª Inspeção Regional de Irati¹²³.

Os dados que trago na tabela 6 revelam a significativa redução nas matrículas registradas na 2ª série em relação à 1ª série, reiterando que ainda neste período a escola rural vinha se mantendo preponderantemente uma escola de apenas uma série, assim como registrado por Erasmo Pilotto na década de 1950.

O programa de implantação¹²⁴ da Lei nº 5.692/1971 atingiu a zona rural do estado em 1980. Diante disso, foi organizado um material com informações detalhadas sobre cada escola rural do município de Prudentópolis. Era o “Plano de Implantação da Lei 5692/71 – Ensino de 1º Grau”. Tais informações encontram-se

¹²⁰ As escolas: Concórdia, Jesuíno Marcondes 2ª secção, Maurício Faivre, Pedra Branca, Tijuco Preto, Vicente Machado.

¹²¹ Tratam-se das seguintes escolas: Água Fria, Água Quente, Chupador – Barra Grande, Bairro dos Binos, Barra Grande São Sebastião, Herval Bom Fim, Linha Guarapuava, Linha XV de Novembro, Linha Paraná 1ª secção, Poço dos Anzóis, São João do Rio Claro.

¹²² Não encontrei registro sobre a situação da escola Matão 2ª seção.

¹²³ A educação no município de Prudentópolis era regida pelo Núcleo de Irati.

¹²⁴ Discutido nas páginas 175 e 176 desta tese.

arquivadas em pastas individuais para cada escola rural, na Secretaria Municipal de Educação.

A implantação da referida lei deu-se sob o governo estadual de Ney Aminthas de Barros Braga (1979-1983), o qual tinha Edson Machado de Souza na Secretaria de Estado da Educação, Mário Rodrigo Fernandes Maia como diretor geral da SEED e Zeila Ferreira Cortese como diretora do Departamento de Ensino de 1º Grau.

As informações contidas nas pastas eram as seguintes: localização da escola, área do prédio e do terreno, doador do terreno, ano de construção, início do funcionamento, dependência administrativa (estadual ou municipal), planta baixa da construção, fotos, atos oficiais referentes à escola, horário de funcionamento, número de alunos matriculados por período e série, previsão de matrículas para o ano letivo seguinte, distância da escola à sede do município, recursos físicos e materiais disponíveis na escola (descrição dos espaços e dos equipamentos), aspectos sanitários, existência ou não de local para a prática de educação física, dados sobre as professoras (nome, data de nascimento, estado civil, nacionalidade, documento de identidade, regime de contratação, escolaridade, atividade que exercia na escola, séries que lecionava e observações).

Entre os documentos contidos na pasta, havia dois termos de compromissos, um assinado pelo prefeito, no qual ele se responsabilizava pelos encargos financeiros das escolas municipais, outro assinado pelo presidente da A.P.P., em que o mesmo se responsabilizava pelo “bom nível de conservação de sua estrutura predial, e a fiscalizar o calendário escolar, e participar das festas comunitárias em benefício do prédio escolar e dos alunos carentes” (PARANÁ, 1980).

A pasta continha também a caracterização da localidade onde a escola se situava, com informações sobre os produtos agrícolas cultivados na região, as empresas comerciais ou industriais, que tipo de criação compunha a pecuária da localidade, outras atividades econômicas da região. Registrou-se os recursos comunitários que poderiam concorrer para a integração comunidade-escola, como clubes recreativos, instituições religiosas, empresas comerciais, empresas industriais, profissionais, autoridades, outros e o tipo de colaboração prestada à escola pelas entidades acima relacionadas.

Entre os dados, mencionou-se a caracterização da clientela, por meio do grau de escolaridade da maioria dos pais, renda familiar média e profissão ou ocupação dos pais dos alunos.

Finalmente, apresentou-se a justificativa do plano, assim como o cronograma de implantação.

Desde 1972 vem o Estado do Paraná implantando gradativamente o Ensino de 1º Grau. Esta gradatividade, se por um lado evitou atropelos e improvisações na passagem de um a outro regime, fez coexistirem por longo espaço de tempo o Ensino de 1º Grau e seus correspondentes no regime da Lei 4.024/61. Atingidas em 1978 todas as sedes dos municípios e em 1979 grande parte dos distritos, chega-se, em 1980, a toda zona rural atingindo um total aproximado de 13.000 escolas. É a última etapa da implantação do Ensino de 1º Grau no Estado e a mais importante: para ela, além de um treinamento que atingiu 19.600 professores a Secretaria de Educação faz chegar a cada escola este Plano de Implantação da Lei 5.692/71 bem como a orientação metodológica para sua operacionalização, contidas em manuais elaborados especificamente para cada série e distribuídos a cada professor durante o curso de treinamento (PARANÁ, 1980, não paginado).

Em 1981 o município dispunha de 116 escolas rurais municipais e 3 escolas rurais estaduais.

Oficialmente as escolas rurais de Prudentópolis funcionavam com autorizações de funcionamento as quais eram normalmente prorrogadas a cada cinco anos¹²⁵. Para que tal autorização fosse concedida, era designada uma equipe de profissionais que seria responsável por fazer a verificação periódica dos estabelecimentos. Tal equipe elaborava um documento que deveria contemplar as condições físicas da escola (salas de aula, biblioteca, salas especiais, área para educação física, materiais), recursos humanos, condições pedagógicas do estabelecimento (projeto político pedagógico), órgãos complementares que funcionam no estabelecimento, como APM, documentação escolar e demais informações que a comissão julgasse pertinentes.

Para este fim, foram encontrados documentos (ofícios e atos administrativos) datados de 1982 a 1998.

A criação oficial das escolas rurais do município ocorreu por meio de resoluções publicadas nos anos de 1982, 1990, 1991 e 1992.

A nucleação das escolas rurais¹²⁶, apregoada pelo Bureau Internacional de Educação, a partir de 1936, começou a ocorrer em Prudentópolis no ano de 1985¹²⁷,

¹²⁵ A Resolução nº 4.796, de 15 de dezembro de 1999, renovou, por tempo indeterminado, o prazo de autorização de funcionamento de 89 escolas rurais municipais de Prudentópolis (PARANÁ, 1999).

¹²⁶ O assunto foi melhor abordado nas páginas 180 a 185 desta tese.

estendendo-se até o ano de 2016, período em que foram desativadas 85 escolas, sob o principal argumento de que a redução do número de crianças na zona rural não justificava a manutenção de um estabelecimento de ensino em cada localidade.

Conforme discussão estabelecida no capítulo anterior, a nucleação das escolas feita no Brasil foi impulsionada pela aproximação do país com os Estados Unidos no período da ditadura civil militar (1964-1985) e foi motivada pelos projetos estaduais resultantes de adequações à proposta da Lei 5.692/1971, a qual delegou aos municípios a responsabilidade sobre o ensino de 1º grau.

Além disso, fatores sociais e econômicos, favoreceram a nucleação das escolas rurais.

O processo de cessação das escolas rurais em Prudentópolis deu-se por meio de cessações temporárias, válidas por dois anos, que poderiam ser prorrogadas por mais dois anos. Depois disso, era obrigatório definir a cessação definitiva ou o retorno às atividades de cada estabelecimento de ensino. Entretanto, algumas escolas não sofreram cessação temporária, tendo sido cessadas definitivamente.

O Apêndice D apresenta informações detalhadas a respeito da cessação das escolas no município, a qual foi mais intensa entre os anos de 1998 e 2004, período em que foram desativadas 47 escolas rurais.

Nos anos de 1996, 1997, 2001, 2002, 2003, 2006, 2008, 2014 e 2015 não foi publicada nenhuma resolução de cessação de escolas rurais. Entretanto, percebo que diversas escolas foram desativadas muito tempo antes da publicação da respectiva resolução. Como por exemplo, a escola da Linha XV de Novembro e a escola de Pombas, a primeira desativada em 1987, cuja cessação oficial saiu em 2004 e a segunda desativada em 1994 e oficialmente, somente em 2011.

Mesmo durante os períodos da não publicação oficial sobre a cessação das escolas, as mesmas foram sendo desativadas.

Para Pereira (2002), a nucleação das escolas rurais no Paraná fez parte de alguns experimentos desenvolvidos no estado cujo objetivo era minimizar as diferenças existentes entre a educação oferecida nos meios urbano e rural.

Suas conclusões sobre as escolas consolidadas comparativamente às não consolidadas fundaram-se em indicadores quantitativos ao apontar que as taxas de

¹²⁷ As primeiras cessações foram temporárias.

aprovação, assim como o número de professores qualificados eram maiores, enquanto as taxas de evasão escolar eram menores nas primeiras em relação às segundas. Por isso, o autor concluiu que,

(a) a implementação das Escolas Consolidadas foi responsável pela reversão de alguns quadros negativos; (b) as Escolas Consolidadas são menos suscetíveis ao mau funcionamento do que as não-consolidadas; (c) os professores das Escolas Consolidadas são mais qualificados do que os das não-consolidadas (PEREIRA, 2002, p. 111).

Baseado também em dados empíricos e qualitativos resultantes de entrevistas com membros de comunidades paranaenses que estavam diretamente envolvidos com o processo de nucleação, o autor elencou algumas conclusões:

(a) a consolidação das escolas rurais foi efetiva na redução de alguns aspectos associados ao mau funcionamento da educação rural, tais como altas taxas de evasão escolar e baixo nível profissional dos professores; (b) apesar de os membros da comunidade terem sido incapazes de se lembrar de suas expectativas para com a Escola Consolidada, eles foram quase unânimes no seu apoio; (c) o desempenho insatisfatório de algumas escolas foi atribuído à impossibilidade de atingir os objetivos em outras áreas, tais como a eletrificação e a construção de estradas; (d) as Escolas Consolidadas, diferentemente das escolas isoladas, se tornaram um ponto de encontro onde a comunidade podia compartilhar os seus problemas e sucessos, participando ativamente da vida escolar; (e) o envolvimento da comunidade no movimento facilitou o processo de mudança (PEREIRA, 2002, p. 115).

Entretanto, em Prudentópolis, a situação foi diferente. Os depoimentos dos professores e algumas atas de reuniões escolares revelam que a nucleação das escolas gerou preocupação e descontentamento à comunidade escolar, devido às precárias condições das estradas e do transporte escolar oferecido.

Além disso, a presença física de uma escola representava muito para a comunidade. O fechamento das escolas e o conseqüente deslocamento das crianças para as escolas consolidadas dificultava a participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Privou a comunidade de integrar-se com uma escola nas proximidades, tendo que enfrentar, em muitos casos, longas distâncias para fazê-lo.

As atas escolares localizadas tratam-se de atas de reuniões de encerramento do ano letivo que antecederia o fechamento da escola.

Foi localizada uma ata escolar de 20/12/1998, na qual foi informado aos pais sobre o fechamento da Escola Rural Municipal de Sítio Davi. Os pais pediram à

Secretaria Municipal uma reunião com maiores esclarecimentos sobre o assunto para que pudessem decidir.

Outra ata de 19/12/1998, da Escola Rural Municipal de Invernadinha, registra o comunicado aos pais, feito pela professora, sobre o fechamento da escola e o conseqüente deslocamento das crianças para a escola Rural Municipal Getúlio Vargas, em Papanduva, as quais receberiam o transporte de ônibus até a nova escola. Entretanto, os pais consideraram difícil tal alternativa, devido às precárias condições das estradas e à falta de segurança nos ônibus. Afirmaram que só aceitariam caso a estrada fosse cascalhada.

Na ata de reunião da Escola Rural Municipal de Linha Santo Antonio, de 19/12/1998, registrou-se o comunicado ao pais de que a escola em questão seria fechada, sendo esta uma alternativa “para o bem de todos”. O ponto do ônibus que levaria as crianças para a nova escola seria na escola antiga. Os pais pediram que a escola antiga ficasse para a comunidade, a fim de que pudessem começar uma associação de moradores, que servisse para a catequese, pastoral da criança ou até ser transformada em uma igreja.

A ata de 19/12/1998, na Escola Rural Municipal de Rio dos Cochos, também registra o comunicado aos pais sobre o fechamento da escola e o deslocamento dos alunos para a escola localizada em Papanduva. Discutiu-se os problemas das estradas e do ônibus e pediu-se para que a secretaria fizesse nova reunião na escola para maiores esclarecimentos.

A ata de 16/12/1998, da Escola Rural Municipal de Papuã, justifica o fechamento da respectiva escola por ela possuir pequeno número de alunos.

A ata da reunião da escola de Rio dos Cochos 1ª seção, ocorrida em 17/12/1998, registrou o pedido dos pais pelo não fechamento da escola, alegando que as crianças eram pequenas demais para deslocar-se com ônibus. Demonstraram preocupação com a segurança nos pontos de ônibus e com as condições das estradas.

A ata da reunião da escola Rural Municipal de São João do Rio Claro, ocorrida no dia 12/12/1998, registrou a nucleação das escolas rurais, com o objetivo de melhorar o conhecimento e a aprendizagem dos alunos. Os alunos seriam transportados para a Escola Canuto Guimarães.

A ata da reunião da escola Rural de Barra Seca 1ª seção, ocorrida no dia 10/12/1998, registrou a pauta da nucleação, momento em que os pais pediram

reunião com o prefeito e a secretária da educação do município, por não concordarem com a nucleação sem que se arrumassem as estradas.

A ata da reunião da escola Rural Municipal de Fazenda Velha, ocorrida no dia 08/12/1998, registrou o comunicado aos pais sobre a transferência dos alunos para a escola de Barra Bonita, por não haver mais aula na primeira. A maioria dos pais não concordou com o fechamento da escola, demonstrando recusa em mandar os filhos para a outra escola, afirmando que a escola era importante para a comunidade.

Diante disso, apesar de terem ocorrido reuniões para justificar e comunicar o processo de nucleação, verificou-se que o mesmo não foi bem aceito pela comunidade escolar e comentado com muita tristeza pelas professoras que participaram do processo, tal como se verifica no depoimento da professora (D), “Foi muito triste para mim assistir o fechamento da escola para a qual eu dediquei grande parte de minha vida, onde ensinei tantas crianças, onde meus filhos estudaram. Foi triste ver o prédio sendo demolido. Ver crianças tão pequenas pegando ônibus junto com crianças grandes e ter que enfrentarem longas distâncias, em estradas ruins, para estudarem. A escola era tão importante para a comunidade, que se unia para cuidar dela. Hoje não existe nem vestígios de que havia uma escola em nossa localidade. Há plantação de soja no seu lugar”.

O depoimento da professora (B) reforça a situação das estradas: “Meus filhos frequentavam uma escola distante 12 km da localidade onde morávamos. Pegavam o ônibus que passava bem cedinho, pelas 6h10 da manhã. Eles ficavam esperando pelo ônibus na beira da rodovia que era muito movimentada, a BR 277. Eu me preocupava muito. O ônibus ia lotado. Algumas crianças ficavam em pé, pois não havia lugar para se sentarem. Quando chovia, o ônibus não vinha, porque se viesse, com certeza não conseguiria chegar na escola, já que as estradas eram muito ruins. Mas algumas vezes o ônibus vinha, mesmo com chuva. Eu evitava mandar minhas crianças nesse dia, porque foram várias as ocasiões de o ônibus encalhar e elas terem que seguir o caminho a pé até que o motorista encontrasse um trator para desatolar o ônibus. Foi mais de uma vez que o ônibus alcançou as crianças, que seguiam a pé, quase nas proximidades da escola. Eles perdiam muito tempo de aula, pois chegavam bem tarde e muito sujos de lama. Foi um tempo muito difícil”.

O fechamento das escolas rurais, recomendado pela UNESCO ao considerar a nucleação das escolas a possibilidade de oferecer igualdade de oportunidades

educacionais aos alunos que habitavam na zona rural, visto que as escolas centrais deveriam conter uma organização e equipamentos similares aos das escolas urbanas (UNESCO, 1958b) desconsiderou situações comuns nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, tais como: a) transporte precário oferecido às crianças; b) péssimo estado de conservação das estradas; c) extinção do que seria uma das poucas, senão a única oportunidade que as comunidades rurais teriam para o acesso à cultura e à participação de práticas educativas, oferecidas pela escola rural, etc.

Contudo, a presença das escolas centrais favoreceu a implantação das séries finais (5ª a 8ª) do ensino de 1º grau no município¹²⁸, as quais eram mantidas pelo governo estadual. O que representou a única oportunidade de acesso a esse nível de escolaridade aos adolescentes que viviam na zona rural de Prudentópolis e não podiam se deslocar para estudar na cidade.

Felizmente, atualmente o processo de fechamento das escolas do campo foi modificado graças à publicação da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, a qual acrescenta ao artigo 28 da Lei nº 9.394/1996 o parágrafo único

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, não paginado).

Tal lei, portanto, impede o fechamento arbitrário das escolas do campo¹²⁹.

Partilho da visão de Saviani (2013a), ao referir-se ao caráter permanente das instituições.

[...] a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. [...] Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições escolares (SAVIANI, 2013a, p. 34).

¹²⁸ Escola Estadual de Papanduva de Cima e Escola Rural Municipal de Jesuíno Marcondes, que passaram a ofertar gradativamente as séries finais do 1º Grau nos anos de 1986 e 1987 respectivamente.

¹²⁹ Atualmente há uma escola no município de Prudentópolis que funciona para uma única aluna porque a mesma possui necessidades especiais, mora em uma localidade de difícil acesso (como muitas no município) e conquistou esse direito junto ao Ministério Público.

Entendo que as escolas rurais representam instituições importantes para a vida social da comunidade a que a escola pertence. Por isso, não deveriam ser fechadas.

5.1.2 O corpo docente e sua formação

A formação das professoras que atuavam nas escolas rurais de Prudentópolis era feita pela Escola Normal e de Aplicação Coronel José Durski e pelo Curso Normal Regional oferecido pela Escola Normal de Grau Ginásial Dom Bosco, atualmente Colégio Imaculada Virgem Maria. Entretanto, era muito forte no município, a atuação de professoras leigas. Em 1969, havia 102 professoras leigas (44 estaduais e 58 municipais).

Tabela 7 – Número de professoras que atuavam no município de Prudentópolis em 1970, de acordo com sua formação e vinculação profissional¹³⁰.

Formação	Estaduais	Municipais	Particulares
Normalistas	9	10	12
Regionalistas	22	18	0
Sem habilitação	39	53	3
Total	70	81	15

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir de dados da 23ª Inspeção Regional de Irati¹³¹.

Conforme discussões estabelecidas ao longo desta tese, uma das principais preocupações da UNESCO foi com a formação de professores. Era urgente habilitar os professores, de modo especial, aqueles que atuavam sem a devida qualificação, e resolver o problema da carência de professores nas zonas rurais. Por isso, a UNESCO defendia a formação de professores rurais na escola normal, depois do curso primário (UNESCO, 1951) e que fossem criados, na zona rural, estabelecimentos que oferecessem tal formação, a fim de atender a essa demanda.

Diante disso, o Paraná, assim como vinha ocorrendo no restante do país, em resposta à UNESCO, intensificou a formação de professores para atuarem nas zonas rurais. E Prudentópolis fez parte desse projeto estando entre os 29 municípios

¹³⁰ Não estão inclusas na tabela doze professoras normalistas que atuavam no Grupo Escolar Severo Agibert, localizado na zona urbana.

¹³¹ A educação no município de Prudentópolis era regida pelo Núcleo de Irati.

nos quais foram instalados os cursos normais regionais até o final de 1955 (PARANÁ, 1956).

Tratava-se do Curso Normal Regional ofertado pelo Instituto Santos Anjos, posteriormente denominado Escola Normal de Grau Ginásial Dom Bosco, que foi inaugurado em 1 de julho de 1950 e que atualmente é o Colégio Imaculada Virgem Maria, situado na Rua Cândido de Abreu, 1895, em Prudentópolis.

Figura 13 – Foto tirada no dia 1 de julho de 1950, data da inauguração do Curso Normal Regional em Prudentópolis.



Fonte: Imagem publicada no primeiro exemplar da Revista do Curso Normal Regional de Prudentópolis, 1950.

Figura 14 – Fachada do prédio onde funcionava o Curso Normal Regional em Prudentópolis.



Fonte: <http://www.colegioivm.com.br/historico>, acesso em 27 jul. 2017.

A existência deste estabelecimento de ensino deve-se à iniciativa da Associação da Imaculada Virgem Maria que enviou ao Brasil sete Irmãs Servas de Maria Imaculada, as quais chegaram ao porto de Santos em 5 de abril de 1911.

Dentre elas, estavam as irmãs Valdomira Penhonjek (superiora), Anatólia Bodnar, Eumélia Klapoushchak e Sofia Ramach que chegaram em Prudentópolis no dia 11 de abril do mesmo ano, as outras três foram para Iracema, no município de Itaiópolis (SC).

Irmã Valdomira, professora formada na Ucrânia, dedicou-se à educação dos filhos de imigrantes fundando um educandário, chamado inicialmente de Instituto dos Anjos, o qual funcionava na residência das irmãs, em capelas e no salão teatral da comunidade. As irmãs ensinavam as disciplinas do currículo regular, cultura religiosa e ucraniana, alemão, francês, corte e costura, bordado e música. A grande maioria de seus alunos era descendentes de ucranianos, mas também eram acolhidas crianças de origem italiana, síria, alemã e brasileira.

Em 1949, foi criado o Ginásio Municipal que, em 1950, deslocou-se para o Grupo Escolar Barão de Capanema. Em seguida, foi instituído o Ginásio Imaculada Virgem Maria e, em 1950, iniciou-se o Curso Normal Regional que mantinha, ao seu lado, a Escola de Aplicação Crianças de Fátima. Posteriormente o curso passou a ser denominado Escola Normal de Grau Ginasial Dom Bosco¹³², a qual funcionou até 1968¹³³.

Quadro 7 – Denominações do Curso Normal Regional em Prudentópolis.

ANO	SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE	NOME
1950	1ª				Curso Normal Regional de Prudentópolis
1951	1ª	2ª			Curso Normal Regional de Prudentópolis
1952	1ª	2ª	3ª		Curso Normal Regional de Prudentópolis
1953	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal Regional de Prudentópolis
1954	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal Regional de Prudentópolis
1955	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal Regional de Prudentópolis
1956	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal Regional D. Bosco
1957	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal 1º Ciclo D. Bosco
1958	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal 1º Ciclo D. Bosco
1959	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal 1º Ciclo D. Bosco
1960	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal 1º Ciclo D. Bosco
1961	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal 1º Ciclo D. Bosco

¹³² Tal denominação foi dada pelo Decreto nº 19.628/1955.

¹³³ O Decreto 8.068, publicado no Diário Oficial de 05 de fevereiro de 1968, extinguiu o então Ginásio D. Bosco de Prudentópolis.

1962	1ª	2ª	3ª	4ª	Curso Normal de Grau Ginásial D. Bosco
1963	1ª	2ª	3ª	4ª	Escola Normal de Grau Ginásial D. Bosco
1964	1ª	2ª	3ª	4ª	Escola Normal de Grau Ginásial D. Bosco
1965	1ª	2ª	3ª	4ª	Escola Normal de Grau Ginásial D. Bosco
1966	1ª	2ª	3ª	4ª	Escola Normal de Grau Ginásial D. Bosco
1967	1ª	2ª	3ª	4ª	Escola Normal de Grau Ginásial D. Bosco

Fonte: Arquivo do Colégio Imaculada Virgem Maria (2017).

O curso teve as seguintes diretoras: Bronislava Bochtch (Ir. Teofânia), de 1950 a 1953; Tecla Lessosysshyn (Ir. Inês), de 1954 a 1964 e Helena Koroluk (Ir. Benigna), de 13/03/1965 até 1968. Ao longo de sua existência o curso foi frequentado por 533 alunas, as quais vinham da cidade e da região, por isso, o estabelecimento dispunha também de regime de internato.

No dia 18 de agosto de 1950, o estabelecimento recebeu a visita do governador Moyses Lupion. Além desta, o Curso Normal Regional recebeu outras ilustres visitas: Eny Caldeira (Instituto de Pesquisas da UFPR), em setembro de 1955; Leonor Lezau (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná), em setembro de 1955; Mario Braga (Secretário da Educação do Paraná), em 1961; Professor Lauro Esmanhoto, em 1962; Poetiza Helena Kolody (1965), entre outros.

Além desse estabelecimento de formação de professores, o município dispunha da Escola Normal Coronel José Durski, situado na Rua São Josafat, 928, que foi criada pela Lei nº 2.378, de 20 de abril de 1955 e seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 16.947, de 28 de abril do mesmo ano. Neste dia foi também autorizado o funcionamento da Escola de Aplicação anexa (PRUDENTÓPOLIS, 2014)¹³⁴.

¹³⁴ Atualmente funciona neste endereço, no mesmo prédio que foi restaurado, a Escola Municipal Coronel José Durski.

5.1.3 O espaço escolar rural

Este trecho caracteriza o espaço escolar rural do município em questão, abordando a arquitetura, a organização e o funcionamento escolar rural. Para tanto, as discussões sustentam-se nas fontes documentais, fotografias e depoimentos dos profissionais da educação do período.

A arquitetura escolar rural

As primeiras construções escolares rurais de Prudentópolis eram casas simples, pequenas, construídas em madeira, conforme imagens trazidas anteriormente, as quais representavam um restritivo contexto econômico dos moradores rurais.

Ao longo do tempo, tais construções foram sendo substituídas e, gradativamente melhoradas. Como se pode verificar nas escolas Maurício Faivre e Alvorada. A primeira foi construída em 1912 e ganhou uma construção em alvenaria, em 1988. A segunda, construída em 1957, foi reformada, mas não se pôde precisar a data.

Figura 15 – Imagem dos prédios escolares da escola de Maurício Faivre em 1912 e em 1988.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 16 – Imagem do primeiro prédio escolar construído em Alvorada em 1957.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 17 – Imagem da Escola de Alvorada, após reforma.



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

É possível verificar que a escola de Alvorada mantinha, assim como recomendado pela UNESCO (1950), a residência para a professora. A construção desta casa escolar¹³⁵ foi autorizada pela Lei Municipal nº 190, de 30 de agosto de 1966.

Além desta, a Lei Municipal nº 219, de 22 de novembro de 1967, autorizou a construção de nove casas escolares nas seguintes localidades: Areião, Pimental, Barra das Canoas, Linha Vitorino, Inspetor Carvalho, Barra Seca 2ª seção, Rio do Meio, Linha Esperança e Faxinal da Boa Vista.

¹³⁵ Além desta, a referida lei autorizou a construção de outras cinco casas escolares nas seguintes localidades: Barra Vermelha, Barra Bonita (Farinhentos), Barra Seca, Faxinal de Baixo e Linha Cândido de Abreu (PRUDENTÓPOLIS, 1966).

A construção dessas casas escolares ocorreu posteriormente ao Seminário Interamericano de Educação Primária, promovido pela UNESCO e pela OEA em 1950. O documento resultante desse evento, propunha construções escolares rurais que mantivessem em anexo ao edifício das aulas “instalações condignas para residência do professor” (UNESCO, 1951, p. 115), o que se justificava por representar uma solução econômica para a permanência dos professores nos meios rurais.

De acordo com depoimento da inspetora de ensino da época, algumas escolas tinham a residência para a professora em um espaço externo ao prédio escolar, entretanto, outras escolas reservavam o espaço para acomodar a professora (quarto) no mesmo prédio onde funcionava a sala de aula e a cozinha que era utilizada para os alunos assim como para a própria professora.

Tal característica pode ser verificada em diversas escolas do município¹³⁶, construídas neste período.

Todavia, anteriormente não havia residência na escola para as professoras. A professora (A) relatou a dificuldade sentida nesse período: “Nasci dia 23 de dezembro de 1926. Comecei a trabalhar no ano de 1944, quando eu terminei o ginásio. As melhores alunas eram escaladas, faziam uma prova e eram nomeadas pelo estado. Era muito custoso um professor. Fui para a localidade de Patos Velhos, município de Prudentópolis. Quando eu cheguei lá, fazia 10 anos que não tinha professora. Era tudo muito difícil, nem tinha casa na escola. No começo eu morava de favor nas casas próximas”.

Tal depoimento revela a dificuldade enfrentada pelas professoras que atuavam em localidades distantes por não contarem com casa na escola para poderem se acomodar.

A análise das plantas baixas das escolas, presente no Plano de Implantação da Reforma estabelecida pela Lei 5.692/71, demonstrou que além das salas de aula (a maioria das escolas tinha uma ou duas salas de aula), as escolas tinham cozinha, banheiro (sanitários ou privadas externas), depósito e área coberta.

A arquitetura de diversas escolas do município continha traços semelhantes¹³⁷.

¹³⁶ Outras imagens constam no Anexo C.

Figura 18 – Imagem da Escola de Jaciaba (1950).



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Figura 19 – Imagem da Escola de Morro Alto de Perobas (1979).



Fonte: Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Diferentemente do que se observava nas construções escolares do início do século, a arquitetura das escolas rurais, a partir da década de 1970, foi melhorada. Atribuo tal condição à adaptação ao Plano de Implantação da Lei 5.692/1971, o qual ampliou o número de prédios escolares a fim de oferecer melhores condições físicas aos estudantes, para o cumprimento da reforma curricular.

Diante disso, o poder público passou a dedicar um pouco mais de atenção às arquiteturas escolares rurais que, no município de Prudentópolis, ainda contavam com a ajuda da comunidade para a sua preservação. Então, a melhoria da condição

¹³⁷ Outras imagens constam no Anexo D.

financeira dos trabalhadores rurais repercutia, entre outros aspectos do trabalho pedagógico, na melhoria da estrutura escolar, incluindo a arquitetura.

A maioria das escolas ocupava posição de destaque nas localidades. Algumas eram construídas em terrenos próximos às igrejas. Nelas funcionavam a catequese, as campanhas de vacinação, as urnas eleitorais e atendiam às diversas necessidades da comunidade.

Apesar da melhora das condições dos edifícios escolares ao longo do período analisado, o investimento do poder público para com as escolas rurais era insuficiente para atender suas necessidades, tendo sido, portanto, inevitável o processo de nucleação, discutido anteriormente.

A análise da arquitetura das escolas rurais do município de Prudentópolis foi possível graças à conservação das fotografias, pois muitas dessas escolas não existem mais. Por isso, “o objeto fotográfico, ele próprio, como memória, documento ou monumento, é mediação histórica, processo social complexo, ‘síntese de múltiplas determinações’” (CIAVATTA, 2009, p. 142).

Entretanto, compreendo que a conservação dessas imagens se deu por interesse dos poderes públicos, como lembra Souza (2001), como instrumentos de promoção e propaganda de suas ações.

Organização e funcionamento escolar rural

As discussões acerca da organização e funcionamento das escolas rurais de Prudentópolis sustentam-se nos depoimentos de alguns profissionais da educação. Ouvi quatro professoras, uma secretária municipal de educação e uma inspetora escolar, as quais atuaram no município, especialmente entre as décadas de 70, 80 e 90.

Entretanto, a professora (A) iniciou seu trabalho na década de 1940 e retrata a escassez vivenciada no meio escolar rural prudentopolitano. Tal como ocorria no restante do Paraná, conforme discutido no capítulo anterior. Disse ela: “A escola era muito pobre, tínhamos que economizar material, havia pouco giz e o material escolar dos alunos era precário, eles copiavam o conteúdo em pedaços de papel que guardavam em sacos plásticos. Os alunos eram bem pobres, vinham para a escola de longe, até 4 km, a pé e descalços. Se chovesse muito, eles nem vinham porque o rio enchia e não dava para passar”.

As longas distâncias eram também mencionadas pelas professoras, que relataram as dificuldades vivenciadas a fim de participarem de reuniões pedagógicas ou formação continuada na sede do município. A professora (A) afirmou: “Tudo era tão difícil. Era tudo tão longe! Uma vez por mês tinha reunião na cidade e eu ia de carroça no dia anterior, porque se saísse no dia eu não chegava. Levava meus filhos comigo. Um dia cheguei a tombar a carroça. Graças a Deus ninguém se machucou, mas foi um grande susto”.

Destaca-se no discurso das professoras as amplas atribuições dos professores que atuavam na zona rural, atendendo classes multisseriadas, cuidando da merenda para os alunos, da limpeza da escola, da saúde dos alunos, da catequese e, em alguns casos, da horta escolar.

A professora (C) retratou tal situação: “Eu tinha turmas multisseriadas, durante uns 3 anos eu tinha sozinha as três turmas. Depois, quando eu fui para outra escola, nós éramos duas professoras, uma com 1º e 2º e outra com 3º e 4º ano. Tínhamos o livro de chamada, onde registrávamos tudo: as notas, a frequência e os conteúdos. No final do ano fazíamos as estatísticas das turmas. Organizávamos o diário. Além do ensino, nós cuidávamos da merenda escolar, da horta, da catequese. Nós recebíamos preparação nos cursos. Éramos monitoradas e depois passávamos para as crianças. Frequentemente a coordenação visitava a escola, faziam o registro com fotos. Fazíamos os canteiros para as plantas, molhávamos, dava certo. As crianças ajudavam. Na catequese nós preparávamos as crianças e percorríamos longas distâncias para levar as crianças para fazer a primeira comunhão. A merenda também era de nossa responsabilidade. Todo ano nós preparávamos o mapa da merenda, o preparo e fornecimento da merenda. Limpávamos a escola, que era um exemplo. Tínhamos associação, os presidentes da escola promoviam festas para ganhar dinheiro para ajudar a escola”.

A professora (A) ao se referir a períodos anteriores, relata que: “Era muito difícil, eu não tinha prática de nada. Ensinava todas as turmas na mesma sala, com um quadro só [...]. Naquele tempo, a professora era tudo na comunidade e era muito respeitada. A população era humilde, poucos sabiam ler e escrever. A professora, além de ensinar ainda fazia a merenda, cuidava da limpeza, era até enfermeira. Para tudo eles recorriam à professora. Um dia eu tirei um feijão do nariz de um menino, esse feijão já estava até brotando. Era eu que aplicava injeção, mas não era fácil como é hoje. Nós tínhamos um kit para aplicar a injeção, com um aparelho de

vidro e vários tamanhos de agulhas. Fervíamos para esterilizar depois de cada uso, para que outros pudessem utilizar novamente. Ainda bem que a comunidade ajudava, porque eu organizava mutirão para os pais limpar o pátio e pintar a escola”.

Conforme depoimento, a professora rural era solicitada para atender questões relacionadas à saúde dos alunos. Foram registrados relatos de que a professora era responsável por aplicar e orientar os alunos quanto à correta utilização do flúor para a saúde bucal dos alunos. Realizar as campanhas de vacinação contra a poliomielite. Além de casos de tratamentos de doenças na pele dos alunos (cura de tumores, chamados de “licenços”).

Os assuntos pedagógicos eram decididos na sede do município, inicialmente pela inspetoria escolar e, posteriormente, pela Secretaria Municipal de Educação, criada na década de 1970.

As provas finais eram elaboradas e aplicadas pela inspetoria de ensino. A inspetora (A), que foi nomeada em 1969, relata algumas experiências nesse sentido. “No final do ano, quando íamos aplicar as provas finais. Ia uma equipe aplicar essas provas sem ganhar nada por isso. Eram provas datilografadas e passadas no mimeógrafo. A gente exigia que a criança soubesse Matemática e Português. Isso era fundamental. No início a prefeitura dava uma camionete, que não tinha nem banco, a gente colocava uma tábua e alguma coisa em cima para que os professores pudessem sentar-se. Deixávamos dois professores em cada localidade e seguíamos para a localidade seguinte. Ao final, passávamos pegando os professores”.

Na visão da professora (A), tal procedimento comprometia o rendimento dos alunos, que se intimidavam com a presença de profissionais que lhes eram estranhos. “As crianças morriam de medo. Ficavam tão nervosas que era comum até alunos bons tirarem notas baixas por causa do nervosismo com os estranhos”.

Contudo, com a instalação da Secretaria Municipal de Educação, esta situação foi mantida. A secretária (A) revelou tal situação: “Naquele tempo quando começavam as provas, no final do ano, eu ia de escola em escola fazer exame de leitura, ou ia eu, ou ia outra pessoa designada por mim. O aluno que não soubesse ler não aprovava, independente das notas em outras matérias. E outra coisa, as provas eu fazia tudo na secretaria. Eu fazia as provas, elas passavam no mimeógrafo, púnhamos nos envelopes, mandávamos para o presidente da escola, ou ele vinha buscar e o presidente levava para a professora na hora da aplicação da

prova. Nem a professora sabia o que ia cair. No município inteiro eram as mesmas provas. Nos últimos anos, como estava muito difícil para as professoras de escolas distantes, algumas lá perto de Guarapuava, pois a época dos exames era época de chuvas e os rios enchiam. Então eu organizei núcleos. Por exemplo, as escolas de toda a redondeza o núcleo era na cidade. As escolas da redondeza da Esperança, o núcleo era na Esperança, etc. Então as professoras iam no núcleo pegar as provas. E também iam ao núcleo levar as provas corrigidas para revisão, que era feita pelas professoras dos núcleos. Só depois que elas davam as notas para as crianças. Depois que eu saí acabaram com os núcleos”.

A instalação da Secretaria Municipal de Educação motivou o início de um trabalho diferenciado com as escolas rurais do município, a exemplo do que era proposto no interior do Curso Normal Regional, onde se procurava revitalizar as funções da escola rural, percebidas pela Secretária Municipal de Educação, dona Aura Azevedo de Moura Cordeiro¹³⁸.

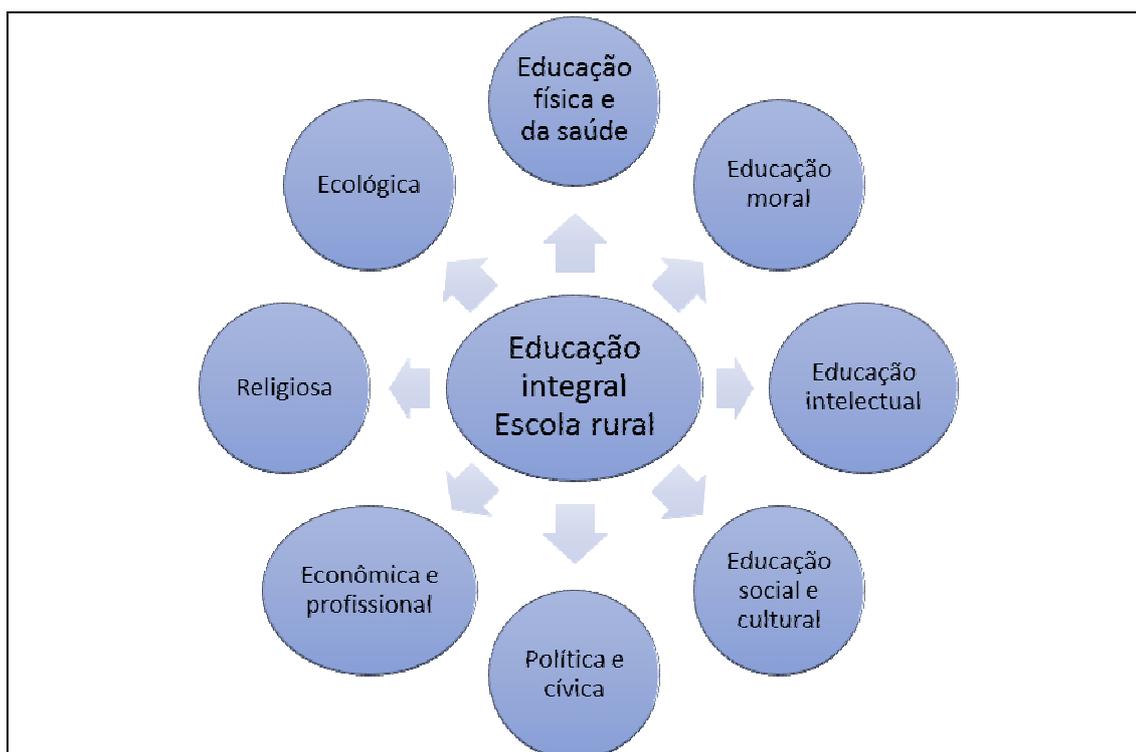
Segundo Cordeiro (2017), cada escola rural deveria ser um centro comunitário, capaz de melhorar a vida das pessoas. Por isso, deveria ofertar uma educação integral, a qual seria constituída sob oito pilares: educação física e da saúde, educação moral e do caráter, educação intelectual ou instrução, educação social, educação política e cívica, educação econômica e profissional, educação artística, religiosa e ecológica. Cordeiro caracteriza tais pilares como representativos das funções da escola rural.

As ações da secretária sofreram influência de Erasmo Pilotto e, conseqüentemente, do INEP, que estavam articulados à UNESCO pela defesa de uma educação integral aos alunos do meio rural (UNESCO, 1936) e pela oferta de uma escola rural capaz de representar um centro de cultura e de ascensão social e econômica para a comunidade (UNESCO, 1958b).

¹³⁸ Aura Azevedo de Moura Cordeiro começou a atuar como professora em 1943 no Instituto Pestalozzi, fundado por Erasmo Pilotto, em Curitiba, enquanto ainda era normalista. Teve diversas experiências pedagógicas em escolas isoladas no interior do Paraná: Contenda (Lapa), Guajuvira (Araucária), região metropolitana de Curitiba, Foz do Iguaçu e Prudentópolis. Atuou junto à instalação do ginásio em Prudentópolis, assim como no Curso Normal Regional, nos quais trabalhou também como professora. Após sua aposentadoria, foi convidada para assumir a recém-criada Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, na gestão de Nelson Dal Santos (01/02/1977 a 31/01/1983).

Tais aspectos foram reiterados por meio da Recomendação nº 78 (UNESCO, 1992), a qual considerou que a escola se tornasse um centro de atividades educativas e culturais para as comunidades, principalmente nas áreas rurais.

No diagrama a seguir expressam-se os pilares da educação integral a serem ofertados pela escola rural, os quais nortearam o trabalho de Cordeiro, em frente à Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, entre os anos de 1972 e 1978.



Fonte: a autora (2017).

Para a secretária a principal função da escola rural era a alfabetizadora (educação intelectual), constava de história, geografia, matemática, ciências naturais, escrita, desenho e música.

A função social e cultural da escola começava no interior da sala de aula dirigida pela professora e estendia-se à comunidade, com a participação da mesma. “Havia clubes de trabalhos manuais, reuniões mensais, clube de mães para tomar conta dos uniformes escolares, associação de amigos da escola, APM, cuja função era realizar mutirões para melhorar as escolas, a merenda oferecida, promover bazar uma vez por ano, cuidar da horta escolar e feira rural, promover festas escolares e reuniões de pais” (CORDEIRO, 2017). As questões artísticas presentes nas escolas rurais do município era preponderantemente a ênfase à cultura

ucraniana (existente até hoje), por meio de clube teatral, coral de igreja, núcleo de dança, exposições artísticas, entretanto, aos poucos, as festas juninas foram sendo implantadas.

A função moralizadora, na qual a professora deveria ser um exemplo de moral, orientando-se quanto ao auxílio mútuo, a importância da família, da igreja, da vida social com diversões sadias, legalização do matrimônio, respeito à velhice, boa vizinhança. Para Cordeiro (2017), “isso acontecia não por influência de escola, mas pela influência étnica. Aqui tem núcleo ucraniano, polonês, italiano, alemão”.

A função econômica era a parcimônia do dinheiro, da merenda escolar. “Aqui teve e melhorou muito, com a agricultura, economia doméstica, aproveitamento dos alimentos (essa parte foi fácil devido aos costumes étnicos), pecuária, apicultura, tecelagem” (CORDEIRO, 2017).

A função ecológica, constituída pela conservação dos faxinais, das águas limpas, o uso consciente dos agrotóxicos, rotação de cultura, combate à erosão e às queimadas, repovoamento dos rios, utilização de adubação orgânica. “Quer dizer que a gente fazia uma ecologia pequena e barata, mas fazia” (CORDEIRO, 2017).

A função sanitária na qual ocorriam campanhas de vacinação, uso de vitaminas, distribuição de cartilhas de saúde, orientações quando à higiene do corpo, do lar, da merenda.

A função cívica no município era fortemente marcada pela cultura ucraniana. Todavia, havia comemorações referentes ao dia do município, semana da pátria, etc.

A função religiosa nascia no interior das famílias, cujas características étnicas eram fortemente marcadas pelos valores religiosos, preservadas pelas igrejas, em grande número no município, e incentivadas pela escola.

Diante dessas reflexões, percebo as concepções estabelecidas pela UNESCO e veiculadas pelo INEP, em Prudentópolis, nos seguintes aspectos:

- Formação de professores especificamente para atuar nas áreas rurais por meio da existência no município do Curso Normal Regional;
- Nucleação das escolas rurais;
- Tentativa de oferta de uma educação integral nas escolas primárias rurais;
- Visão de uma escola rural que funcionasse como um centro cultural e comunitário;

- Construções escolares adaptadas com a residência para a professora.

Elenquei tais consonâncias a partir de uma análise rigorosa das questões universais, estabelecidas pela UNESCO e disseminadas pelo INEP, percebidas na singularidade do município de Prudentópolis.

Esse exercício comparativo, orientado por Alves (2001), possibilita que a forma singular, expressa nas temáticas regionais, articulem-se ao universal por meio da mediação do nacional.

Partilho da visão do autor ao afirmar que os condicionamentos econômicos e culturais de cada região ou nação, são “expressões singulares de realização do universal” (ALVES, 2001, p. 164).

Nesse sentido, as reflexões que promovi neste capítulo, procuraram retratar o desenvolvimento da educação rural inserida no contexto socioeconômico do município de Prudentópolis, mediadas pelo nacional e universal, por meio das recomendações da UNESCO. Retomo as categorias da totalidade e mediação para explicar tal movimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar os elementos conclusivos desse trabalho, situando-o no campo da pesquisa historiográfica, utilizo-me de Thompson (1981), quando o autor se refere à provisoriedade do conhecimento histórico. Creio que, dentre tantas fontes às quais tive acesso, tantas possibilidades de evidências ou procedimentos de análise, outros olhares poderiam ter percebido uma realidade de modo diferente do meu. Por isso, o conhecimento histórico está em permanente construção, as sínteses são provisórias e muito ainda pode ser feito no sentido de procurar compreender o desenvolvimento da educação rural em nosso país.

Esse estudo se propôs a analisar a influência da UNESCO nos rumos da educação rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis, considerando que os aspectos políticos, econômicos e sociais estão intimamente ligados à educação, ou seja, as questões relacionadas ao capitalismo e aos modos de produção, principalmente na zona rural, interferiram diretamente nas discussões aqui apontadas.

Sirvo-me da contribuição de Bloch (2001) nesse sentido, ao compreender que tudo se liga e se controla em uma sociedade.

A própria interferência da UNESCO na educação de seus países membros é um indício de submetê-la [a educação] aos interesses do capital, tendo em vista que a UNESCO, enquanto organismo especializado da ONU, postulou uma ordem econômica, com base na cooperação entre as nações, a fim de reconstruir os países após a Segunda Guerra Mundial.

De posse de tal informação e ciente da interferência dessa Organização nos assuntos educacionais, comprovada pela historiografia brasileira, porém, desconhecendo as proporções dessa interferência no âmbito da educação rural, trabalhei com a tese de que a UNESCO tenha influenciado o desenvolvimento da educação rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis.

As análises feitas a partir do geral para o particular, sob as lentes da totalidade e mediação sustentaram-se em Alves (2001) ao possibilitar-me compreender que os aspectos singulares, no caso desse estudo, da educação rural em Prudentópolis estão inseridos em um contexto universal, mediado pelo nacional e estadual.

O contato com os documentos da UNESCO, principalmente as suas recomendações, levaram-me a perceber que muito foi discutido sobre a educação para as populações rurais entre os anos de 1936 e 1996. Os principais aspectos ponderados referem-se a:

- Igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da zona urbana e da zona rural;
- Escolas rurais capazes de fornecer uma educação integral e promover a integração com a comunidade;
- Incentivo à criação de escolas normais regionais e rurais, como alternativa para resolver o insuficiente número de professores para o meio rural;
- Promoção de missões culturais para facilitar o aperfeiçoamento dos professores que atuavam no meio rural;
- Ênfase a uma arquitetura escolar rural adequada, adaptada com a residência para o professor;
- Melhoria do ensino primário ofertado nas zonas rurais, de forma a contribuir para melhorar as condições de vida das populações;
- Adaptação do calendário escolar às necessidades da população rural;
- Incentivo à criação do sistema de escolas centrais, consolidadas.
- Preocupação com as escolas de professor único;
- Valorização dos professores de zonas rurais, concessão de benefícios especiais aos mesmos.

Diante disso, a concepção de educação para as populações rurais presente nos documentos da UNESCO para o período analisado está embutida em sua gênese “fazer avançar, através das relações educacionais, [...] entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade” (UNESCO, 2002, não paginado). A escola representa, portanto, o mecanismo responsável pela melhoria das condições econômicas de vida no meio rural, de forma a promover a fixação do homem nesse meio. Então, por meio de seu trabalho, o homem é capaz de contribuir para o progresso e desenvolvimento da nação.

Considerando tal aspecto, cada capítulo desse trabalho partiu de reflexões a respeito do modo de viver e produzir no meio rural, em nível nacional, estadual e municipal para, em seguida, trazer as discussões acerca da educação.

As transformações ocorridas no Brasil, geradas principalmente a partir de 1930, com as modificações no modo de produção e as crises da cafeicultura, fizeram com que a sociedade agrária se transformasse em uma sociedade industrial. A partir disso, a cidade passou a representar o progresso e, conseqüentemente, o setor urbano foi-se tornando mais valorizado que o setor rural.

Apoiada em Cunha (1977), Ianni (1984), Prado Junior (2004), Ciavatta (2009), Sodré (1999) e outros, tentei traçar um panorama da submissão da agricultura aos interesses do capital industrial, onde destaquei, entre outros aspectos, a presença do capital estrangeiro investido no país, principalmente nos setores ligados às atividades agrícolas, a submissão da economia brasileira aos moldes do capital internacional, a interferência do Estado nesses assuntos, o surgimento do proletariado rural, a mecanização na agricultura e o conseqüente êxodo rural, que fez com que, na década de 1970 a população urbana ultrapassasse a população rural no país.

Tais fatores interferiram no desenvolvimento da educação rural porque formou-se uma classe: o proletariado rural que, juntamente com a sociedade capitalista, diante dos novos modelos econômicos e sociais, fazia solicitações à escola, no sentido de que a mesma estivesse presente no meio rural e fosse capaz de preparar mão de obra qualificada.

Diante dessa realidade e ao ter assinado a “Carta Brasileira de Educação Democrática”, em 1945, o Brasil demonstrou apoio à UNESCO, expressando estar disposto a concordar e receber orientações da Organização. A partir de então, os intelectuais brasileiros estariam articulados às recomendações compiladas pela UNESCO. Entre eles, estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e, no Paraná, Erasmo Pilotto.

Com isso, o INEP tornou-se um órgão representativo da UNESCO no Brasil, vindo a cumprir a importante função de disseminar seus documentos internacionais e de elaborar documentos que representavam a adesão do país às recomendações da Organização, assim como mobilizavam as iniciativas do poder público nesse sentido.

Então, as legislações educacionais brasileiras da década de 1940, particularmente a Lei Orgânica do Ensino Normal, estavam articuladas às recomendações da UNESCO, no sentido de normatizar os Cursos Normais Regionais, como uma importante alternativa para viabilizar a formação de

professores para as zonas rurais, representando também uma resposta ao plano desenvolvimentista do período.

O Brasil conseguiu adequar-se às diretrizes da UNESCO graças também a acordos firmados com os Estados Unidos, os quais possibilitaram a expansão do ensino primário no país. Refiro-me ao Convênio Nacional do Ensino Primário, assinado em 1942, no qual o Governo Federal assumiu acordos de cooperação técnico-financeira com os estados no sentido de ampliar o ensino primário. Tal convênio concretizou-se por meio do Plano para o Desenvolvimento do Ensino Primário, elaborado pelo INEP, que viabilizou a construção de escolas rurais.

Entretanto, os textos legislativos educacionais brasileiros foram sintéticos para com o meio rural, apresentando consonância com as recomendações da UNESCO principalmente nos aspectos relacionados à adequação do calendário escolar às necessidades do meio e ao estabelecimento de uma base nacional comum de forma que os alunos das escolas rurais tivessem condições de prosseguirem seus estudos, sem quebra de continuidade. Esse último aspecto foi contemplado pela LDBEN 9.394/1996.

Na perspectiva das divergências, vejo que a UNESCO, apesar do discurso em defesa do professor, desconsiderou a condição dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, que dispunham de um elevado número de professores leigos. Os documentos da Organização não propuseram alternativas para que o poder público de seus países membros procurasse resolver ou minimizar as dificuldades enfrentadas nesse sentido.

Divergente é também a proposta de nucleação das escolas rurais, concebida pelo IBE (1936) e defendida largamente pela UNESCO. Representando uma alternativa relacionada às questões econômicas, o processo pretendeu oferecer igualdade de oportunidades educacionais às crianças do meio rural com relação às crianças do meio urbano. As escolas centrais poderiam oferecer uma estrutura melhorada, com professores melhores preparados. Entretanto, desconsiderou a realidade vivenciada na zona rural dos países periféricos: ausência de transporte escolar adequado, estradas malconservadas, escola representando a única alternativa de integração social entre a comunidade etc.

Os descompassos estão presentes também em outra direção, quando o Brasil não corresponde às recomendações da UNESCO. Percebi tal aspecto quando o

país não legislou sobre as classes multisseriadas, nem tampouco propôs políticas de valorização do professor que atuava nessas condições.

Entretanto, verifiquei elementos pontuados em documentos nacionais, como na Carta Brasileira de Educação Democrática, que não foram mencionados pela UNESCO, tais como: elaboração de planos de educação e assistência a imigrantes e indígenas, a partir de parceria com o Serviço de Imigração e Colonização e do Conselho de Proteção aos Índios; criação de institutos rurais nos quais se desenvolvessem pesquisas sobre higiene, economia e sociologia das populações rurais; formação específica de professores para atuarem em escolas rurais. Este último aspecto diferia do que se recomendava pela UNESCO/IBE até então, que propunha que a formação geral e profissional fosse a mesma entre professores urbanos e rurais. Os professores que atuassem nas zonas rurais deveriam, no entanto, especializar-se nos assuntos relacionados a esse meio.

Tais divergências reforçam a ideia de que as particularidades de cada realidade, especialmente dos países subdesenvolvidos como o Brasil, dificultam a adoção de políticas unilaterais, como as propostas pela UNESCO.

Reforço que as relações existentes das partes entre si e com o todo, que caracterizam a mediação (CURY, 1985), assim como a percepção da realidade como a soma de diversos fatores, os quais integrados constituem a totalidade, possibilitaram-me perceber que a educação rural no Brasil se desenvolveu atrelada a elementos internos, gerados pelo desenvolvimento econômico do país, e a elementos externos, decorrentes da influência da UNESCO.

A história econômica do Paraná, na primeira metade do século XX, foi marcada pelo extrativismo e, posteriormente, pela agricultura. Também nesse período, foi intensa a atuação dos imigrantes europeus no sentido de contribuir para a modernização do estado.

A instalação desses imigrantes foi, em sua maioria, organizada por projetos de colonização. Entretanto, a ocupação de grande parte do território paranaense foi marcada por conflitos em torno da posse de terras. Procurei destacar tais aspectos por considerar que marcaram a vida da população rural no estado.

A industrialização no Paraná deu-se tardiamente em relação às regiões mais desenvolvidas do país. A evolução populacional, demonstrada pelo IBGE, apontou um significativo aumento entre os anos de 1940 e 1960. A maioria da população

concentrava-se na zona rural, situação que somente se inverteu na década de 1980¹³⁹.

Esse êxodo rural, apesar de lento, comparativamente a outras regiões do país, deu-se devido às transformações ocorridas na agricultura, potencializadas com a adoção de práticas modernas, como a mecanização.

As reflexões a respeito do desenvolvimento econômico agrícola do Paraná, serviram como elementos mediadores capazes de explicar a importância atribuída à educação no meio rural paranaense, percebida a partir de sua vinculação com o trabalho, na perspectiva adotada por Ciavatta (2009), a qual compreende a relação entre trabalho e educação em nossa sociedade como um elemento de mediação das relações sociais de produção.

Nesse sentido, diante das evidências, o desenvolvimento da educação rural no Paraná ocorreu articulado ao seu desenvolvimento econômico. O significativo contingente populacional que se concentrava na zona rural e movimentava a economia do estado fazia solicitações à escola rural que, apesar das dificuldades financeiras, atuação de professores leigos etc., foi-se transformando, articulada ao contexto nacional que, como vimos, sofria influência internacional por meio da UNESCO.

Tais influências foram estendidas ao Paraná principalmente por meio da atuação de Erasmo Pilotto, no período de 1949 a 1951.

As afinidades que percebi no Paraná para com as recomendações da UNESCO situaram-se, principalmente acerca da formação de professores para atuarem em zonas rurais, diante da criação dos Cursos Normais Regionais.

Todavia, foi possível perceber outras adequações quando o estado: a) realizou a nucleação das escolas primárias rurais, a partir da década de 1970; b) promoveu a elaboração de materiais pedagógicos, como a Revista de Pedagogia, que objetivavam o aperfeiçoamento dos professores; c) preocupou-se com a adequação do calendário escolar às necessidades do contexto em que a escola estava inserida; d) criou os clubes agrícolas, a fim de que a escola contribuísse para a melhoria da vida e da produção daqueles que viviam no meio rural; e) ampliou o

¹³⁹ Lembrando que em 1970, o Paraná dispunha de 63,86 % de sua população habitando o meio rural e em 1980 esse percentual passou a 41,38%.

número de escolas rurais a fim de atender a população crescente; f) construiu prédios escolares que continham residência para o professor etc.

As diferenças que verifiquei no Paraná, assim como em âmbito nacional, referem-se à inexistência de políticas de valorização salarial ou vantagens para o professor que atuava no meio rural. O Estatuto do magistério estadual do período minimizava a atuação desses profissionais.

Além disso, assim como não verifiquei na legislação nacional, nenhum documento estadual apontou direcionamentos pedagógicos, ou orientações voltadas aos professores que atuavam em classes multisseriadas, as quais caracterizavam a maioria das escolas rurais do estado.

Entretanto, contraditoriamente às recomendações da UNESCO, o Paraná manteve a cultura geral em seu currículo para as escolas primárias rurais, minimizando a importância atribuída às técnicas rurais, conforme defendido pelo IBE e pela UNESCO.

Prudentópolis é um município característico da vida rural que, até hoje, concentra a maioria de sua população nesse meio. Parte dessa população ainda conserva costumes, moradia, alimentação e práticas agrícolas, bastante característicos ou rudimentares, seja devido à influência étnica ou, no caso da agricultura, porque grande parte das terras aproveitadas estão localizadas em regiões de difícil acesso, impedindo a mecanização.

A maioria da população prudentopolitana é formada por descendentes de imigrantes europeus (ucranianos, preponderantemente) que adentraram ao município a partir de 1895 e foram alocados em terras, divididas por linhas, organizadas e administradas pelo governo federal e, posteriormente pelo governo estadual.

No entanto, a colonização da região onde hoje encontra-se o município de Prudentópolis, data de 1822, quando Firmo Mendes de Queiroz, descendente de bandeirantes paulistas, estabeleceu-se naquelas terras.

A base da economia do município, a partir do início de sua colonização, deu-se graças à extração da erva mate e atividades ligadas a suinocultura. Posteriormente, foi-se desenvolvendo uma agricultura bastante diversificada. Atualmente, produz-se muito feijão e mel. Entretanto, são cultivados uma variedade de produtos em menor escala.

As atividades ligadas à agricultura foram, e continuam sendo, decisivas para a economia de Prudentópolis. Por isso, o desenvolvimento da educação rural no município constituiu-se articulado à oferta de mão de obra preparada a fim de atender as demandas solicitadas pela sociedade rural, atuante na região.

A escolaridade para as populações rurais do município foi iniciada graças a ação dos próprios moradores que doaram os terrenos, construíram os prédios escolares e providenciaram os professores que, posteriormente, foram subvencionados pelo governo federal.

As fontes iconográficas revelaram que tratavam-se de prédios simples, construídos em madeira, conforme a realidade socioeconômica dos moradores. A partir de 1950, como resultado do Plano para o Desenvolvimento do Ensino Primário, a rede escolar primária rural do município foi expandida e, os prédios antigos, reformados.

O processo de reforma dos edifícios escolares foi potencializado a partir da década de 1970, como forma de adaptação ao Plano de Implantação da Lei 5.692/1971, a fim de oferecer melhores condições físicas aos estudantes, para o cumprimento da reforma curricular.

A reforma dos edifícios escolares os remodelou conforme solicitações da UNESCO que, dentre outros aspectos, recomendava que as escolas rurais possuíssem, em anexo, residência para os professores.

Apesar de verificar a melhora das condições físicas dos edifícios escolares durante o período de minha pesquisa, o investimento do poder público para com as escolas rurais foi insuficiente para suprir suas necessidades, tendo sido inevitável o processo de nucleação.

A nucleação das escolas rurais começou a ocorrer em Prudentópolis no ano de 1985 e estendeu-se até o ano de 2016, período em que foram desativadas 85 escolas, sob o principal argumento de que a redução do número de crianças nas localidades rurais não justificava a manutenção de um estabelecimento de ensino em tais localidades. A desativação foi mais intensa entre os anos de 1998 e 2004, nos quais foram desativadas 47 escolas.

No que diz respeito à formação de professores para atuarem nas zonas rurais, o município de Prudentópolis esteve entre os primeiros 29 municípios do Paraná, onde foram criados os Cursos Normais Regionais. O curso dessa natureza instalado no município formou, entre os anos de 1950 a 1968, 533 alunas.

De um modo geral, a educação rural em Prudentópolis constituiu-se articulada às normatizações estaduais, nacionais e internacionais (apontadas pela UNESCO) e, assim como no Paraná, desenvolveu-se em meio às dificuldades financeiras, longas distâncias, falta de professores habilitados, angústias com o processo de nucleação etc. Tais aspectos foram mencionados pelos professores em seus depoimentos.

Os depoimentos foram coletados como uma alternativa para a ampliação dos testemunhos históricos, na perspectiva orientada por Bloch (2001), ao afirmar que tudo que o homem diz pode informar sobre ele.

Nesse sentido, ao confrontar os depoimentos com os aspectos verificados nas recomendações da UNESCO, foi possível considerar a experiência dos indivíduos envolvidos com a educação rural em Prudentópolis de modo a enriquecer as análises, sujeitando-me às contribuições de E. P. Thompson (1981), no sentido de valorizar o agir humano e a consciência social dos indivíduos.

As particularidades percebidas no município foram capazes de ilustrar a adesão às recomendações da UNESCO, incorporadas pelo Paraná. Foi como “ver de perto” a forma como as coisas aconteceram.

Retomando tais aspectos, Prudentópolis aderiu às recomendações da UNESCO, mediadas pelo INEP, quando: a) ofereceu formação para professores atuarem especificamente nas áreas rurais; b) aderiu ao projeto de nucleação das escolas rurais; c) tentou oferecer uma educação integral aos estudantes de escolas primárias rurais; d) manteve gestores com a visão de que a escola rural deveria funcionar como um centro cultural e comunitário; e) construiu escolas adaptadas com a residência para a professora.

Essas consonâncias foram listadas a partir de uma análise rigorosa das questões universais, recomendadas pela UNESCO e atendidas pelo Brasil, percebidas na singularidade do município de Prudentópolis.

Apropriei-me desse exercício comparativo, orientado por Alves (2001), que me possibilitou perceber que a forma singular, contida nas temáticas regionais, articulam-se ao universal por meio da mediação do nacional.

Partilha-se da visão do autor ao afirmar que os condicionamentos econômicos e culturais de cada região ou nação, são “expressões singulares de realização do universal” (ALVES, 2001, p. 164).

A partir da análise dos documentos da UNESCO para a educação rural nos países da América Latina e do Caribe pude perceber uma preocupação vinculada ao desenvolvimento econômico das nações. O discurso da Organização manteve uma imagem em favor da paz, da segurança nacional e da cooperação entre as nações, colocando a educação a serviço das demandas dos Estados capitalistas.

Nesse sentido, a UNESCO nem sempre respeitou as particularidades de cada nação, assegurando a imposição de um modelo educacional em favor do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Ao finalizar este trabalho de tese, restam-me algumas inquietações: Houve a tentativa de implantar um projeto global de educação? Quais as motivações da UNESCO nesse sentido, além das que incentivavam o desenvolvimento econômico dos países? As questões sócio econômicas, políticas e culturais de cada país, parecem ter sido ignoradas, sob qual intenção? A avaliação dos resultados de cada projeto foi feita ou considerada parâmetro para alterações?

Tais questionamentos podem abrir espaço para novas possibilidades de pesquisa.

Ao analisar o desenvolvimento econômico relacionado às questões agrárias, assim como as relações entre os documentos da UNESCO e a realidade educacional rural brasileira, paranaense e prudentopolitana foi possível compreender a estreita ligação entre cada um desses contextos, reiterando que um fenômeno isolado é um fenômeno privado de sentido, pois “a realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo” (CURY, 1985, p. 44).

Finalmente, posso defender a tese de que a UNESCO, por meio de suas recomendações, em diferentes momentos históricos, norteou as políticas educacionais para o meio rural no Brasil, no Paraná e, conseqüentemente, no município de Prudentópolis, as quais foram mobilizadas pelo INEP, enquanto instrumento de mediação entre o país e a Organização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKSENEN, E. Z. **Os exames de admissão ao ginásio, seu significado e função na educação paranaense**: análise dos conteúdos matemáticos (1930 a 1971). 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A educação rural no Paraná no início do século XX: a voz dos documentos oficiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9, 2017, João Pessoa. **Anais História da educação global, nacional e regional**. João Pessoa (PB) – 15 a 18 de agosto de 2017, p. 799-814. Disponível em: <<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/799-814.pdf>>. Acesso em 25 set. 2017.

ALMEIDA, Doris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** Vol. III – Século XX. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Doris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva. In: MESQUITA, Ilka Miglio; CARVALHO, Rosana Areal de. (Orgs). **Clássicos da Educação Brasileira**. Vol. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Os objetivos da Escola Primária Rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, nº. 1, p. 29-35, 1944.

ALVES, Gilberto Luiz. Nacional e Regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.

AMARAL, Maria Tereza Marques; TERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lucia Machado. Política de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter; TERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lucia Machado. (Org.). **Professor Leigo: Institucionalizar ou erradicar?** 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991, v. 3, p. 01-83.

ANDRE, Marli E. D. A.; CANDAU, Vera Maria. O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº. 50, p. 22-28, agosto 1984.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. **Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX**: o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)**: uma abordagem comparada. 215 f. Tese

(Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. Parte terceira da 5ª edição da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BALDANÇA, Mary Lucia M. **Educação integral e de tempo integral**: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. **História do Paraná**. 1º volume. Curitiba: Grafipar, 1969.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930-2005**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Educação rural capitalista**: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOF, Alvana Maria. (Orgs) **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 236 p. 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430>>. Acesso em 10 maio 2017.

BORGES, Generoso. A agricultura em Prudentópolis. **O município de Prudentópolis**. Curitiba: Empreza Editora Olivero, 1929.

BRASIL, Tiburcio. A indústria do matte em Prudentópolis. **O município de Prudentópolis**. Curitiba: Empreza Editora Olivero, 1929.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Helio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALAZANS, Maria Julieta; SILVA, Helio R. Santos. Estudo retrospectivo da Educação Rural no Brasil. **Anais do Seminário Educação no meio rural**: Ijuí (RS) – 1 a 4 de junho de 1982. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983.

CAMARGO, José Francisco de. **Êxodo rural no Brasil**: formas, causas e consequências econômicas principais. Rio de Janeiro: Conquista, 1960.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina**: quando o presente reconta o passado. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CAPRINI, Aldieriz Braz Amorim. **Pesquisa em história regional**: aspectos conceituais e metodológicos. 2010. Disponível em: <<http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/64.pdf>>. Acesso em 12 set. 2013.

CARDOSO, Jayme Antonio; WESTPHALEN, Cecília Maria. **Atlas Histórico do Paraná**. 2ª ed. Curitiba: Livraria do Chain Editora, 1986.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981**: a escola multisseriada. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

CERECEDO, Alicia Civera. Los proyectos educativos piloto de la UNESCO y la definición de la educación fundamental, 1945-1951. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMIE, 12, 2013, Guanajuato, México – 18 a 22 de novembro. Disponível em: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0772.pdf>>. Acesso em 03 out. 2017.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CORDEIRO, Aura Azevedo de Moura. **Depoimento oral**. Prudentópolis, 2017. Depoimento concedido à autora.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 73-89, jan/abril, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em 23 jul. 2013.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EVANGELISTA, Ely G. dos Santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Goiânia: UFG, 2003.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 8ª ed. São Paulo: Globo, 1989.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana Gomes; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GEMI, Cassiane. **A primeira escola de formação de professores em Pato Branco e o desenvolvimento econômico, social e educacional da região Sudoeste do Paraná**: 1960-1986. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GOLDIN, Ivan; REZENDE, Gervásio C. de. **A agricultura brasileira na década de 80**: crescimento numa economia em crise. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica, 1993.

GOMES, Neonila Demczuk. **Prudentópolis, sua terra sua gente**. Obra financiada com recursos da Prefeitura Municipal de Prudentópolis. 1972.

GOMIDE, Angela G. Vieira. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil**: um estudo histórico 1945-1990. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GUIL, Chico; FERNANDES, Josué Corrêa; AUDREY, Farah. **Prudentópolis 100 anos**. Prudentópolis: Editora Artheiros, 2006.

GREIS, Yvone Soares dos Santos. **O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

HALL, Robert King. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 38, p. 110-125, janeiro-abril 1950.

HAURESKO, Cecília; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; GOMES, Emerson de Souza. A relação entre a paisagem e o território ucraino-brasileiro no município de Prudentópolis, Paraná. **Revista Ambiência**. Guarapuava, v. 12, nº 4, p. 955-1014, setembro-dezembro 2016. Disponível em: <revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/viewFile/4321/pdf>. Acesso em 25 ago. 2017.

HEES, Martha Pereira das Neves. **As missões culturais no estado do Rio de Janeiro**: jornadas educacionais entre o assistencialismo religioso e o missionarismo político. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HIDALGO, Angela Maria; MIKOLAIKZYK, Fernanda de Aragão. A busca do dissenso para a compreensão das influências dos organismos internacionais no desenvolvimento da educação rural nos anos 1950 à educação do campo após os anos 1990. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 47, p. 108-121, setembro 2012. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4208/3414>>. Acesso em 23 mar. 2016.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). 2ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2ª ed. revista. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KUSMA, Rita. **Ritos tradicionais de casamento nas comunidades ucranianas no interior de Prudentópolis**: 1920-1930. Unicentro. Guarapuava, 2002.

LEÃO, A. Carneiro. **Pela educação rural**: conferencia proferida no dia 22 de julho de 1918, em Curitiba, sob a presidência do Dr. Affonso Camargo, ilustre presidente do Estado do Paraná. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1918 (folhetos). Documento encontrado na Biblioteca Pública do Paraná.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador/ Paschoal Lemme**. 2ª ed. V. 4. Estudos de Educação, Participação em Conferências e Congressos. Documentos. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/401>>. Acesso em 07 nov. 2016.

LIMA, Rosângela de. **História do ensino primário rural em Cianorte – PR (1950-1990)**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 45, p. 106-198, fevereiro 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: INEP, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo e práticas cotidianas na primeira escola normal rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. **Anais A educação e seus sujeitos na História**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Flavia%20Obino%20Correa%20Werle/Antonio%20Germano%20Magalhaes%20Junior%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2017.

MARRAFON, Andrea M. de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP)**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARROU, Henri-Irénée. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 1983.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O Curso Normal Regional Paranaense no Contexto da Organização Social do Trabalho no Brasil e na América Latina (1946-1961). **Educação**, Porto Alegre, v. 34, nº único, p. 71-81, 1998.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em Perspectiva Interacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A formação do professor para as escolas rurais e as políticas de educação do homem do campo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.) **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. **Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...)**. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html>. Acesso em 09 mar. 2017.

MOKREJS, Elisabete. Deodato de Moraes e W. S. Jonas Speyer – duas contribuições para o estudo da “Psicanálise e Educação” no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 16 (1/2) 23-37, jan-dez, 1990.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação Rural em Perspectiva Internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, Deodato de. Rumo ao campo. In.: COSTA, Maria José F. F. da; SCHENA, Denilson Roberto, SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (org.) **I Conferência Nacional de Educação** (Curitiba, 1927). Brasília: MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997, p. 194-196. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123679>>. Acesso em 05 dez. 2014.

MUNIZ, Helena Maria Cabelo; ROSA, Miriam Dantas. Desdobramentos da modernização da agricultura no Estado do Paraná (Brasil). In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 2005, São Paulo. **Anais Por uma América Latina Unida e Sustentável**. Universidade de São Paulo, 2005, p. 9925-9938. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/31.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2017.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. 321 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4819>>. Acesso em 12 jan. 2015.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **Estado Novo e educação rural no Maranhão: o projeto de “ruralização” das escolas municipais**, em São Luís. 147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

NÓVOA, António M. S. S. **História da educação**. Tese de livre-docência. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

ORLANDI, J. As “missões culturais”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 8, p. 185-190, fevereiro 1945.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Educação rural na Paraíba (1946-1961): “um meio para fixar o homem ao campo”**. 220 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PEREIRA, Roberval Eloy. **A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural no Estado do Paraná**. São Paulo: Annablume/Fundação Araucária, 2002.

PILOTTO, Erasmo. **A educação é direito de todos**. Curitiba: Max Roesner, 1952.

PILOTTO, Erasmo. **A educação no Paraná**. Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino Médio e Elementar (CILEME), INEP. Publicação nº 3, 1954.

POCZENCK, Eugênia. **Linha Esperança: o ontem e o hoje**. Linha Esperança: Relatório, 1998.

PRADO JÚNIOR, Caio Prado. **História Econômica do Brasil**. 46ª reimpressão da 1ª edição de 1945. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRIORI, Angelo; POMARI, Luciana Regina; AMÂNCIO, Silvia Maria; IPÓLITO, Veronica Karina. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/k4vrh>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

RAMOS, Lilian M. P. de Carvalho. Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 77, p. 19-23, maio 1991.

RAMOS, Odinei Fabiano. **Experiências da colonização eslava no centro-sul do Paraná (Prudentópolis 1895-1995)**. 219 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

RENK, Valquíria Elita. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Coleção Educação: Gralha Azul, 2. Curitiba: Champagnat, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 212, p. 189-224, janeiro-abril 2005.

SACHWEH, Maria da Salete. **As intervenções educacionais na região do Contestado**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

SALLES, Jefferson de Oliveira. A relação entre o poder estatal e as estratégias de formação de um grupo empresarial paranaense nas décadas de 1940-1950: o caso do Grupo Lupion. In: OLIVEIRA, Ricardo Costa de (Org.). **A construção do Paraná Moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: Seti, 2004, p. 35-140.

SALES, Suze da Silva. **A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da história da cultura brasileira**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SCHUSTER, Wladimir Teixeira; SAHR, Cicilian Luisa Löwen. O faxinal do presente e o faxinal do passado: evolução do uso da terra no Faxinal Saudade Santa Anita – Turvo (PR). In: ENCONTRO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 19, 2009, São Paulo. **Anais Formação e contemporaneidade da diversidade sócio-espacial no campo**. São Paulo: 2009, p. 1-21.

SAMPAIO, Plínio. **Capital estrangeiro e agricultura no Brasil**. Petrópolis: CEBRAP e Vozes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SCHELBAUER, Analete Regina; MACHADO, Maria C. Gomes. Pela educação rural, de Antonio Carneiro Leão. In: MESQUITA, Ilka Miglio; CARVALHO, Rosana Areal de. (orgs). **Clássicos da Educação Brasileira**. Vol. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Revista História da Educação** [On-line]. Porto Alegre, v. 18, nº 43, p. 71-91, maio-agosto 2014.

SILVA, Josie Agatha Parrilha; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A posição de Carneiro Leão sobre o Ensino Superior. **Revista Educação em Questão** (UFRN Impresso), Natal-RN, v. 19, nº 5, p. 142-164, 2004.

SILVA, Lourdes Helena da. **Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SILVA, Maria G. da. Feijão preto segue firme na pirambeira. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 07 out. 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/agronegocio/agricultura/feijao-preto-segue-firme-na-pirambeira-1z3uuiy6786w4wu996y4cb2q1>>. Acesso em 15 fev. 2017.

SILVA, Ruth Ivoty Torres. **A escola primária rural**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1957.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos Antônio da. **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 17-42.

SOUZA, Joaquim Moreira de. A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 89, p. 215-219, janeiro-março 1963.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: Dossiê - História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n.18, p. 75-101, 2001.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, nº 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**: a origem da Lei Negra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VASCONCELOS, Eduardo Alcantara de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, agosto 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel M. Sabino de. **Políticas Educacionais no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WACHOWICZ, Ruy C. **História do Paraná**. 10 ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escolas normais rurais no sul do Brasil: mobilizando o mundo rural e valores religiosos. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. **Anais Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino em História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 116-128. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/10FlaviaWerle.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural: espaço de formação de grupos dirigentes. **Olhar de professor** (UEPG Impresso), v. 15, p. 33-39, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4226/3011>>. Acesso em 23 jul. 2013.

ZULIAN, Rosângela Wosniack. **Identidade e experiência: uma escola confessional na República Velha**. Coleção Educação: Galha Azul, 3. Curitiba: Champagnat, 2005.

FONTES DOCUMENTAIS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação** realizado em Goiânia, em junho de 1942. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv34183.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Reforma João Luíz Alves da Rocha Vaz. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm>. Acesso em 04 maio 2017.

BRASIL. Constituição (1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 20 set. 2011.

BRASIL. Constituição (1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 20 set. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 jan. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 maio 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>>. Acesso em 13 maio 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.290, de 24 de maio de 1946. Aprova a Convenção que cria uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas e o Acôrd Provisório que institui uma Comissão Preparatória Educativa, Científica e Cultural, concluídos em Londres, a 16 de novembro de 1945, por ocasião da Conferência encarregada de criar uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas. 1946c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9290-24-maio-1946-417498-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 03 ago. 2016.

BRASIL. Constituição de 1946. 1946d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 20 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 13 maio 2011.

BRASIL. Constituição (1967). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 20 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em 13 maio 2011.

BRASIL. Decreto nº 87.522, de 25 de agosto de 1982. Promulga o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, concluído entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris, a 29 de janeiro de 1981. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87522-25-agosto-1982-437006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm>. Acesso em 31 jul. 2017.

ENTREVISTA do Ministro da Educação e Saúde sobre a situação do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 21, p. 492-495, março-abril 1946.

IBGE. **Estatísticas populacionais do Século XX**. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1992/populacao_m_1992aeb_003.pdf>. Acesso em 17 ago. 2016.

IBGE. **Estatísticas educacionais do Século XX**. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>>. Acesso em 02 maio 2017.

IBGE. **Censo Agropecuário 1995-1996**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/1995_1996/41/>. Acesso em 10 fev. 2017.

MENSAGENS PRESIDENCIAIS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 38, p. 73-109, janeiro-abril 1950.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Diretor Geral Interino de Instrução Pública do Estado Reinaldo

Machado, 1904. Documento encontrado no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino Prieto Martinez, 1920. Documento encontrado no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino Prieto Martinez, 1921. Documento encontrado no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino Prieto Martinez, 1923. Documento encontrado no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. Mensagem do Governador Manoel Ribas à Assembleia Legislativa do Estado, 1936. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1936_MFN_939.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

PARANÁ. Decreto-Lei nº 808, de 18 de novembro de 1938. Diário Oficial do Estado do Paraná, nº. 1963 de 3 de dezembro de 1938.

PARANÁ. Relatório do Interventor Manoel Ribas apresentado a S. Excia. O Snr. Dr. Getulio Vargas referente ao exercício de 1932-1939, 1939. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1932_1939_MFN_825.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

PARANÁ. Relatório do Interventor Manoel Ribas apresentado a S. Excia. O Snr. Dr. Getulio Vargas exercícios de 1940-1941, 1941. Disponível em:
<<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1940-1941MFN827.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2017.

PARANÁ. Constituição do Estado do Paraná, 12 de julho de 1947. **Coletânea de leis estaduais**, tomo I, 1947 a 1950. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2005. Documento encontrado na Biblioteca Pública do Paraná.

PARANÁ. Decreto nº 9525, de 11 de janeiro de 1950. Dispõe sobre os atos de criação, extinção, transferência e agrupamento dos estabelecimentos de ensino primário. Publicado no Diário Oficial nº 267, de 12 de janeiro de 1950. 1950a.

PARANÁ. Mensagem do Governador Moyses Lupion à Assembleia Legislativa do Estado, 1950. 1950b. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1950_MFN_942.pdf>. Acesso em 27 abr. 2017.

PARANÁ. Decreto nº 9.060, de 30 de março de 1953. Aprova os Programas Experimentais para as Escolas Isoladas. Curitiba, 1953.

PARANÁ. Mensagem do Governador Moyses Lupion à Assembleia Legislativa do Estado, 1956. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1956_MFN_945.pdf>. Acesso em 27 abr. 2017.

PARANÁ. Mensagem do Governador Paulo Cruz Pimentel à Assembleia Legislativa do Estado, 1967. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1967_mfn_1669.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

PARANÁ. Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Coletânea da legislação estadual de ensino**, 1964-1967, 1º vol. Curitiba: Fundação Educacional do Estado do Paraná, 1968. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Mensagem do Governador Paulo Pimentel à Assembleia Legislativa do Estado, 1968. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1968_mfn_1662.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

PARANÁ. **Ensino Primário no Paraná**: Guia de Currículo para as Escolas Rurais. Governo Paulo Pimentel. Curitiba, março de 1969. 1969a. Documento encontrado no Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica da SEED-PR.

PARANÁ. Lei nº 5.871, de 6 de novembro de 1968. **Coletânea da legislação estadual de ensino**, 1968, 2º vol. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1969b. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Lei nº 5.875, de 19 de novembro de 1968. **Coletânea da legislação estadual de ensino**, 1968, 2º vol. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1969b. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Mensagem do Governador Paulo Pimentel à Assembleia Legislativa do Estado, 1970. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1970_mfn_1661.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

PARANÁ. Plano Estadual de Educação 1973-1976. Secretaria da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. FUNDEPAR, 1973. Documento encontrado no Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica da SEED-PR.

PARANÁ. Emenda Constitucional nº 3, de 29 de maio de 1971. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. 1975-1969. FUNDEPAR: Governo do Estado do Paraná, 1975a. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Deliberação nº 002, de 10 de fevereiro de 1972. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. 1975-1969. FUNDEPAR: Governo do Estado do

Paraná, 1975a. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Deliberação nº 25, de 11 de maio de 1972. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. 1975-1969. FUNDEPAR: Governo do Estado do Paraná, 1975a. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Deliberação nº 27, de 11 de maio de 1972. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. 1975-1969. FUNDEPAR: Governo do Estado do Paraná, 1975a. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Plano Estadual de Educação e Cultura 1976-1979. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. FUNDEPAR, 1975b. Documento encontrado no Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica da SEED-PR.

PARANÁ. Mensagem do Governador Jayme Canet Junior à Assembleia Legislativa do Estado, 1977a. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1977_Jayme_Canet_Junior.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

PARANÁ. **Projeto de ação para o meio rural paranaense**: a escola consolidada. III Encontro Nacional sobre o ensino municipal. Belo Horizonte, 23 a 27 de maio de 1977. 1977b. Elaboração Cecilia Mascarenhas Lobo e Solange Teresa Almeida Farah. Documento encontrado no Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica da SEED-PR.

PARANÁ. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino. 1979-1976. FUNDEPAR: Governo do Estado do Paraná, 1979. Documento encontrado na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PARANÁ. Análise Preliminar dos dados básicos sobre a evolução do ensino regular na rede estadual de ensino – 1971/1980: implantação da Lei 5.692/1971. Coordenação e execução: Ernesto Knauer e José Matteussi. FUNDEPAR: Curitiba, 1982. Documento encontrado no Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica da SEED-PR.

PARANÁ. Mensagem do Governador José Hosken de Novaes apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, 1983. Disponível em:
<<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem1983JoseHoskendenNovaes.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.

PARANÁ. Mensagem do Governador José Richa à Assembleia Legislativa do Estado, 1986. Disponível em:
<<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem1986JoseRicha.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.

PARANÁ. Mensagem do Governador Jaime Lerner à Assembleia Legislativa do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem1995JaimeLerner.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.

PARANÁ. Plano de Implantação da Lei 5692/71 – Ensino de 1º Grau – Zona rural. Secretaria de Estado da Educação, 1980.

PARANÁ. Resolução nº 4.796, de 15 de dezembro de 1999. Documento encontrado no Núcleo Regional de Irati.

PLANO para o Desenvolvimento do Ensino Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 21, p. 496-508, março-abril 1946.

PRUDENTÓPOLIS. Instrução publica e particular, associações religiosas, humanitárias e recreativas. Curitiba: Empresa Editora Olivero, 1929.

PRUDENTÓPOLIS. Revista do Curso Normal Regional de Prudentópolis, 1950.

PRUDENTÓPOLIS. Lei nº 190, de 30 de agosto de 1966. Documento encontrado na Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis.

PRUDENTÓPOLIS. Lei nº 219, de 22 de novembro de 1967. Documento encontrado na Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis.

PRUDENTÓPOLIS. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Coronel José Durski, 2014.

RELATÓRIO do Ministério da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 74, p. 195-206, abril-junho 1959.

SOLUÇÕES REAIS PARA PROBLEMAS REAIS. **Revista de Pedagogia**, Curitiba, nº 3, Vol. IV, p. 1-5, julho 1962.

UNESCO. **UNESCO Brasil**. Brasília, 1998.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2016.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília, 2004.

UNESCO/IBE. Recommendation nº 8. **The organization of rural education**. 1936. Disponível em: <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=173343&set=0057E93215_3_116&gp=1&lin=1&ll=1>. Acesso em 25 maio 2015.

UNESCO. Seminário de Educação para a América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 35, p. 115-117, janeiro-abril 1949.

UNESCO. Seminário Interamericano de Educação Primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 42, p. 109-155, abril-junho 1951.

UNESCO. Recomendação nº 32. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 47, p. 102-114, julho-setembro 1952.

UNESCO. Recomendação nº 36. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 55, p. 75-86, julho-setembro 1954a.

UNESCO. Recomendação nº 37. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 55, p. 86-94, julho-setembro 1954b.

UNESCO. Recomendação nº 42. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 65, p. 101-108, janeiro-março 1957a.

UNESCO. Recomendação nº 45. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 68, p. 124-129, outubro-dezembro 1957b.

UNESCO. Projeto Maior nº 1. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 70, p. 84-88, abril-junho 1958a.

UNESCO. Recomendação nº 47. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 72, p. 65-72, outubro-dezembro 1958b.

UNESCO. Recomendação nº 51. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 82, p. 75-82, abril-junho 1961.

UNESCO. Recomendação nº 52. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 86, p. 139-147, abril-junho 1962.

UNESCO. Recomendação nº 57. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº. 93, p. 67-73, janeiro-março 1964.

UNESCO. Recomendação nº 58. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 100, p. 368-380, outubro-dezembro 1965.

UNESCO. **Recomendação relativa à condição docente**. 1966.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538por.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2015.

UNESCO. **XIX General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural**. 1976.

Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em 25 jun. 2015.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO**. 1978. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489POR.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2015.

UNESCO. Recommendation nº 73. **Interaccion entre la educacion y el trabajo productivo**. 1981. Disponível em:

< <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000476/047699sb.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2015.

UNESCO. Recommendation nº 74. **Generalizacion y renovacion de la enseñanza primaria en la perspectiva de una iniciacion científica y tecnica apropiada**.

1984. Disponível em:

< <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000614/061478sb.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2015.

UNESCO. Recommendation nº 77. **Relativa a la lucha contra el analfabetismo:**

politicas, estratégias y programas operacionales para el decenio de 1990. 1990. Disponível em:

< <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217508so.pdf>>. Acesso em 05 jul. 2015.

UNESCO. Recommendation nº 78. **Relativa a la contribucion de la educacion al desarrollo cultural**. 1992. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000931/093197sb.pdf>>. Acesso em 05 jul. 2015.

UNESCO. **Conferencia Internacional de Educación 45ª reunión**. 1996. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001101/110168sb.pdf>>. Acesso em 06 jul. 2015.

**APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PRUDENTÓPOLIS
EM 1923**

Nº	Nome	Professor (a)
01	Escola do Rio dos Patos	Subvencionada federal
02	Escola Mixta do Rio Preto	Subvencionado federal
03	Escola Mixta da Colonia Jesuino Marcondes	Subvencionado federal
04	Escola Mixta da Linha Visconde Nacar	Subvencionado federal
05	Escola Mixta do Tijuco Preto	Subvencionado estadual
06	Escola Mixta do Quebra Dente	Subvencionada estadual
07	Escola Mixta da Colonia Prudentópolis	Subvencionado federal
08	Escola Mixta da Linha da Fazenda	Subvencionado estadual
09	Escola Mixta da Linha Ivay	Subvencionada estadual
10	Escola Mixta da Linha Vicente Machado	Subvencionado federal
11	Escola Mixta do Despraiado	Subvencionado federal
12	Escola Mixta do Rio D'Areia	Subvencionado estadual
13	Escola Mixta do Palmital	Subvencionado federal
14	Escola Mixta do Cadeadinho	Subvencionada estadual
15	Escola Mixta do Manduri	Subvencionado federal

FONTE: Dados organizados pela autora a partir de informações trazidas no Relatório do Inspetor Cesar Pietro Martinez (PARANÁ, 1923).

**APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PRUDENTÓPOLIS
EM 1929**

Relação das escolas públicas de Prudentópolis em 1929, suas respectivas localizações e o vínculo do professorado.

Nº	Nome	Localização	Professorado
01	Grupo Barão de Capanema	Urbano	2 normalistas 2 provisórios
02	Collegio dos Anjos	Urbano	1 subvencionado estadual
03	Collegio Santa Sophia	Urbano	3 subvencionados federais
04	Escola Rio dos Patos	Rural	1 provisório
05	Escola de São Pedro	Rural	1 sub. federal
06	Escola de Papanduva	Rural	1 provisório
07	Escola de Rio Preto	Rural	1 provisório
08	Escola da Colonia Jesuíno Marcondes	Rural	1 efetivo 2 provisórios
09	Escola da Linha Visconde de Guarapuava	Rural	1 sub. federal
10	Escola de Ponte Alta	Rural	1 sub. federal
11	Escola de Palmital	Rural	1 sub. federal
12	Escola de Quebra Dentes	Rural	1 sub. federal
13	Escola de Tijucu Preto	Rural	1 provisório
14	Escola de Terra Cortada e Esperança	Rural	1 sub. federal
15	Escola da Linha Mauricio Faivre A	Rural	1 provisório
16	Escola da Linha Mauricio Faivre B	Rural	1 provisório
17	Escola da Encruzilhada	Rural	1 efetivo
18	Escola da Linha Vicente Machado	Rural	1 provisório
19	Escola do Despraiado	Rural	1 sub. federal
20	Escola do Xaxim	Rural	1 provisório
21	Escola do Rio Bonito	Rural	1 provisório
22	Escola de Santa Clara	Rural	1 provisório
23	Escola da Linha Guarapuava	Rural	1 provisório
24	Escola da Linha Capanema	Rural	1 provisório
25	Escola da Linha 7 de Setembro	Rural	1 efetivo
26	Escola de Eduardo Chaves	Rural	1 provisório
27	Escola da Linha Esperança	Rural	1 sub. federal
28	Escola da Linha Paraná	Rural	1 provisório
29	Escola da Barra de Areia	Rural	1 sub. federal
30	Escola da Linha Fazenda	Rural	1 sub. federal
31	Escola da Fazenda Barra Bonita	Rural	1 provisório
32	Escola da Linha Ivay	Rural	1 provisório
33	Escola da Linha Nova Galicia	Rural	1 provisório
34	Escola da Linha Consul Pohl	Rural	1 provisório
35	Escola da Linha Barra Vermelha	Rural	1 provisório
36	Escola da Linha Candido de Abreu	Rural	1 efetivo
37	Escola do Papuan	Rural	1 provisório

FONTE: Dados organizados pela autora a partir de PRUDENTÓPOLIS, 1929.

**APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS E ESTADUAIS
DE PRUDENTÓPOLIS EM 1980**

Relação das Escolas Rurais Municipais de Prudentópolis em 1980 e o seu respectivo ano de construção.

Nº	Nome	Ano de construção
01	Água Quente	1954
02	Água Fria	Dado não localizado
03	Alvorada	1957
04	Alto Barra Grande	1975
05	Barra Grande São Sebastião	1972
06	Barra Grande	1968
07	Barra Sêca – 1ª secção	Dado não localizado
08	Barra Sêca – 2ª secção	1967
09	Barra Sêca – 3ª secção	1978
10	Santana Barra Sêca	1980
11	Barro Branco	1970
12	Baixada do Relógio	Dado não localizado
13	Barra das Ordenanças	1965
14	Barra Bonita – Farinhentos	1940
15	Barra das Canoas	1967
16	Bananal	Dado não localizado
17	Bairro dos Pelechates	1975
18	Bairro dos Moreira	Reativada em 1977
19	Barra Bonita – 2ª secção	Dado não localizado
20	Barra Bonita	1966
21	Barra d'Areia	1950
22	Barra Vermelha	1966
23	Bairro dos Galvão	1972
24	Bairro dos Rosas	Dado não localizado
25	Cachoerinha	1952
26	Consul Pool	1920
27	Canuto Guimarães	Dado não localizado
28	Concórdia	1945
29	Cachoeira Branca	Dado não localizado
30	Despraiado	1961
31	Encruzilhada	1934
32	Eduardo Chaves	1962
33	Fazenda Velha	Dado não localizado
34	Faxinal da Boa Vista	1968
35	Herval Bom Fim	1947
36	Herval Fraqueza	1960
37	Herval Sede	1960
38	Inspetor Carvalho	1967
39	Jesuíno Marcondes – 1ª secção	1922
40	Jesuíno Marcondes – 2ª secção	1927
41	Linha Santo Antonio	1972
42	Linha Cândido de Abreu	Dado não localizado

43	Linha Guarapuava	1923
44	Linha Ivaí	1968
45	Linha XV de Novembro	1957
46	Ligação	1966
47	Linha Vitorino	1968
48	Linha 7 de Setembro	1960
49	Linha Piquiri Barra Grande	1961
50	Lageado Raso	1968
51	Linha Paraná – 1ª secção	1946
52	Linha Tigre Barra Grande	1958
53	Limeira de Cima	1967
54	Linha Senador Correia	1924
55	Linha Ivaí Sociedade	1967
56	Linha Rio Belo	1974
57	Linha Marrecas de Cima	1974
58	Linha Paraná Sede	1965
59	Linha Ivaí – 1ª secção	1962
60	Linha Ivaí – 2ª secção	1959
61	Linha Capanema	1956
62	Linha Piquiri	1958
63	Linha Esperança	Não consta
64	Marrecas	1950
65	Macacos	1951
66	Maurício Faivre	1912
67	Matão	1962
68	Manduri	1958
68	Morro Alto das Perobas	1979
70	Nova Galícia	1932
71	Ordenanças Linha “B”	1967
72	Peróbas	1939
73	Pombas	1968
74	Pimental	1966
75	Poço dos Anzóis	1950
76	Papanduva de Baixo – 1ª secção	1961
77	Papanduva de Baixo – 2ª secção	1957
78	Papuã	Dado não localizado
79	Palmital	1952
80	Ponte Nova	1976
81	Ponte Alta	1958
82	Pedra Branca	1942
83	Patinhos	1976
84	Queimadas	1938
85	Rio do Meio	1968
86	Rio Bonito	1949
87	Rio dos Patos – Barro	1975
88	Rio Preto	Dado não localizado
89	Rio dos Cochos 1ª secção	Dado não localizado
90	Rio dos Cochos 2ª secção	1959
91	Rio D’Areia – Rosa Ogg	1977
92	Ronda	Dado não localizado
93	Rio dos Patos – Kennedy	1949
94	Rio d’Areia – Colônia	1932
95	São João do Rio Claro	Dado não localizado

96	Sítio Davi	1967
97	Saltinho	1954
98	Santa Clara	1930
99	Serrinha Palmital	1968
100	Serra da Esperança – 1ª secção	1967
101	Serra da Esperança – 2ª secção	Dado não localizado
102	São Pedro	1960
103	São Sebastião	1938
104	São Cirineu	Dado não localizado
105	Serro Alto	Dado não localizado
106	São Miguel do Herval	Dado não localizado
107	Taboãozinho	1960
108	Taboão	1957
109	Terra Cortada	1950
110	Tijuco Preto	1943
111	Tiradentes	Dado não localizado
112	Vista Alegre	1964
113	Visconde de Guarapuava – 1ª secção	1919
114	Visconde de Guarapuava – 2ª secção	1976
115	Vicente Machado	1953
116	Xaxim	1958

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis.

Relação das Escolas Rurais Estaduais de Prudentópolis em 1980 e o seu respectivo ano de construção.

Nº	Nome	Ano de construção
01	Jaciaba	1928
02	Patos Velhos	1950
03	Papanduva de Cima	1952

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis.

**APÊNDICE D – RELAÇÃO DA CESSAÇÃO DEFINITIVA DAS ESCOLAS RURAIS
DE PRUDENTÓPOLIS**

Nº	Nome	Data da cessação	Resolução nº
01	Inspetor Carvalho	Desde 1995	1.842/95
02	Taboãozinho	Desde 1998	10/98
03	Matão 2ª seção	Desde 1998	11/98
04	Água Fria	Desde 1998	12/98
05	Bananal	Desde 1998	13/98
06	Xaxim	Desde 1998	14/98
07	Serrinha Palmital	Desde 1998	15/98
08	Visconde de Guarapuava 1ª seção	Desde 1998	16/98
09	Visconde de Guarapuava 2ª seção	Desde 1998	30/98
10	Baixada do Relógio	Desde 1998	312/98
11	Linha Nacar	Desde 1998	1.442/98
12	Serro Alto	Desde 1998	3.650/98
13	Linha Santo Antonio	Desde 1999	3.207/99
14	Invernadinha	Desde 1999	3.208/99
15	Barra Seca 1ª seção	Desde 1999	3.209/99
16	Rio Preto	Desde 1999	3.210/99
17	Cândido de Abreu	Desde 1999	3.211/99
18	Serra da Esperança 2ª seção	Desde 1999	3.221/99
19	Cachoeira Branca	Desde 1999	3.222/99
20	São Miguel do Herval	Desde 1999	3.365/99
21	Fazenda Velha	Desde 1999	3.396/99
22	Rio dos Cochos 1ª seção	Desde 1999	3.397/99
23	Linha São Cirineu	Desde 1999	3.455/99
24	Papuã	Desde 1999	3.457/99
25	São João do Rio Claro	Desde 1999	3.465/99
26	Linha Ivaí 1ª seção	Desde 1999	4.796/99
27	Barra Bonita 2ª seção	Desde 2000	714/2000
28	Ronda	Desde 2000	3.190/2000
29	Bairro dos Binos	Desde 2000	3.192/2000
30	Linha Guarapuava	Desde 2003	2.130/2004
31	Terra Cortada	Desde 2003	2.130/2004
32	Alvorada	Desde 2003	2.356/2004
33	Herval Fraqueza 2ª seção	Desde 2004	2.629/2004
34	Rio dos Vieiras	Desde 2004	2.630/2004
35	Lageado Raso	Desde 2003	2.631/2004
36	Serra da Gralha	Desde 2004	2.632/2004
37	Rio Bonito	Desde 2004	2.634/2004
38	Rio dos Cochos 2ª seção	Desde 2004	2.634/2004
39	Herval Fraqueza	Desde 2004	2.634/2004

40	Linha Ivaí	Desde 2004	2.634/2004
41	Jesuíno Marcondes	Desde 2004	2.634/2004
42	Herval Bonfim	Desde 2004	2.634/2004
43	Linha São Francisco	Desde 2003	2.584/2004
44	Despraiado	Desde 2004	2.704/2004
45	Linha Senador Correa	Desde 2004	2.704/2004
46	Linha XV de Novembro	Desde 1987	3.112/2004
47	Rio Barra Grande	Desde 2003	3.409/2004
48	Barro Branco	Desde 2006	4.463/2005
49	Limeira de Cima	Desde 2004	1.850/2005
50	Ponte Alta 2ª seção	Desde 2005	3.340/2007
51	Marrecas	Desde 2007	4.623/2007
52	Faxinal da Boa Vista	Desde 2007	4.623/2007
53	Consul Pool	Desde 2007	4.623/2007
54	Barra Bonita Farinhentos	Desde 2007	4.744/2007
55	Sítio Davi	Desde 2008	4.750/2007
56	Matão	Desde 2008	4.750/2007
57	Saltinho	Desde 2008	4.750/2007
58	Lageado Raso	Desde 2007	4.879/2007
59	Vicente Machado	Desde 2009	2.757/2009
60	Rio do Meio	Desde 2009	2.758/2009
61	Patinhos	Desde 2007	2.769/2009
62	Linha Piquiri Barra Grande	Desde 2009	2.770/2009
63	Barra das Ordenanças	Desde 2009	2.771/2009
64	Barracas	Desde 2009	2.772/2009
65	Mauricio Faivre	Desde 2009	2.773/2009
66	Barra Grande	Desde 2009	2.774/2009
67	Linha Rio Belo	Desde 1998	1.373/2010
68	Linha Ivaí Sociedade	Desde 2009	1.374/2010
68	Bairro dos Pelechates	Desde 2006	1.375/2010
70	Linha Capanema	Desde 2010	4.577/2010
71	Poço dos Anzóis	Desde 2010	4.579/2010
72	Água Quente	Desde 2010	4.580/2010
73	Pombas	Desde 1994	3.111/2011
74	Ordenanças Linha B	Desde 2011	3.113/2011
75	Bairro das Rosas	Desde 2012	508/2012
76	Bairro dos Galvão	Desde 2012	509/2012
77	Rio de Areia Colônia	Desde 2012	510/2012
78	Papanduva de Baixo 2ª seção	Desde 2015	1.120/2016
79	Linha Tigre Barra Grande	Desde 2014	1.121/2016
80	Linha Vitorino	Desde 2013	1.122/2016
81	Morro Alto de Perobas	Desde 2012	1.123/2016
82	Linha Paraná	Desde 2015	1.124/2016
83	Bairro do Jordão	Desde 2015	1.125/2016
84	Bairro dos Moreira	Desde 2016	1.126/2016
85	Barra das Canoas	Desde 2015	1.127/2016

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de documentos do Núcleo Regional de Educação de Irati.

ANEXO A – ATA DE INAUGURAÇÃO DO CURSO NORMAL REGIONAL EM
PRUDENTÓPOLIS

01

Ata

Inauguração do Curso Normal Regional
de Prudentópolis

Do 10. dia do mês de julho de mil novecentos e simcontos e nove mil e seiscentos e noventa e sete, na cidade de Prudentópolis, às 14 horas, presentes: o Excmo. Sr. Dr. Hamilton Portugal, Juiz de Direito da Comarca, Cel. João Leão representante do Sr. Prefeito Municipal Sr. Dr. Ayrton Ricardo dos Santos, Dr. Gastão de Oliveira Rocha, Sr. Darcy Martins Inspetor Federal do Gincásio Sr. El Maria, Excmo. Sr. Pe. José Martenetz, D. Matilde Durski Silveira Proprietora Municipal, *Irma Superiora Provincial, diretora da Escola Normal Regional de Prudentópolis, que constam do seguinte: tendo sido aberta a sessão foi convidado a presidi-la o Excmo. Sr. Dr. Ayrton Ricardo dos Santos Diretor do Gincásio Municipal que fez uso da palavra; a seguir foi dada a palavra Dr. Moacyr Cordeiro e Srta. Estefânia Humenick, tendo em seguida sido entregue os prêmios colocados no Exame de Admissão às alunas Irene Habatowitch e Tecla Opuchkewech.

Como nada mais houvesse a tratar deu-se por encerrada a solenidade da qual foi lavrada a seguinte ata, que julgada verdadeira, vai por todos assinada.

Hamilton Portugal J. Durso.
A. Ayrton Ricardo

ANEXO B – UNIFORME ESCOLAR UTILIZADO PELAS ALUNAS DO CURSO NORMAL REGIONAL EM PRUDENTÓPOLIS

O uniforme era composto por saia azul-marinho, camisa branca, meia e sapatos pretos, gravata azul-marinho na qual era bordada a sigla do Curso Normal Regional.



Fonte: Arquivo do Colégio Imaculada Virgem Maria – imagem cedida pela Irmã Bernarda Ivankio, uma das alunas da foto (2017).

ANEXO C – ESCOLAS RURAIS COM RESIDÊNCIA PARA PROFESSOR¹⁴⁰

Escola de Perobas (1967)



Escola Visconde de Guarapuava (1976)



¹⁴⁰ Imagens foram extraídas do Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Escola de Saltinho (1954)



Escola de Rio dos Cochos (1959)



Escola de Barro Branco (1970)



Escola de Taboão (1957)



Escola da Linha Vitorino (1968)



ANEXO D – ESCOLAS RURAIS COM TRAÇOS ARQUITETÔNICOS SEMELHANTES¹⁴¹

Escola de Linha Vitorino (1985)



Escola de Papanduva de Baixo 2ª seção (1957)



¹⁴¹ Imagens foram extraídas do Plano de Implantação da Lei 5.692/71, Paraná, 1980.

Escola de Palmital (construída em 1952, reformada em 1968)



Escola de Barra Bonita (construída em 1966, reformada em 1984)

